



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Wissen und Gestaltungsmacht
der Kinder mit Migrationshintergrund beim Übergang
von der Volksschule in die kooperative Mittelschule“

Verfasserin

Ines Lukić

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin: Univ.-Doz. Mag. Dr. Gabriele Khan

„Wo gar kein Glück aufkommt, war keine oder die falsche Bildung; es sagt sodann: Bildung soll Glücksmöglichkeiten eröffnen, Glücksempfänglichkeit, eine Verantwortung für das eigene Glück.“

Hartmut von Hentig

Danksagung

Mein Dank gebührt mehreren Personen, die dazu beigetragen haben, dass ich diese Diplomarbeit verfassen konnte.

Univ. Doz. Dr. Gabriele Khan, die mich trotz der örtlichen Distanz unterstützte und für meine Fragen und Anliegen ein offenes Ohr hatte. Herzlichen Dank.

Prof. Reinhold Stipsits, der mir die nötige Motivation für das Schreiben der Diplomarbeit gab.

Meinen Freundinnen, die mich unterstützten, mir Mut machten und mich begleitet haben. Sie nahmen manchmal meine verzweifelten Anrufe entgegen und holten mich wieder auf den Boden der Realität zurück.

Silvia, Natalie, Christina, Jelica und Julia, die mich in der Ausführung der Diplomarbeit unterstützten, innigsten Dank.

Dank gebührt auch meiner Familie, die meine Sorgen teilte und mich die ganze Zeit über unterstützte.

Besonders möchte ich meiner Mutter Paulina danken, da sie mir in ihrer außergewöhnlichen und besonderen Art Kraft gab und mich motivierte.

Danke Sandrić, dass du stets an mich geglaubt hast.

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Ich erkläre weiters, dass ich keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle ausgedruckten, ungedruckten oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind gemäß den Regeln für wissenschaftliche Arbeiten zitiert und durch Fußnoten bzw. durch andere genaue Quellenangaben gekennzeichnet. Die während des Arbeitsvorganges gewährte Unterstützung ist vollständig angegeben. Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

Lukić

Wien, 17.02.2012

Kurzzusammenfassung

Das Bildungssystem in Österreich gibt den Kindern und den Erziehungsberechtigten vor, sich nach der vierten Klasse Volksschule für eine Schulform entscheiden zu müssen. Das Wissen über diesen Übergang – sowohl das formelle, als auch das informelle Wissen –, welches die Kinder mit Migrationshintergrund in der vierten Klasse Volksschule hatten, wurde in dieser Arbeit eingehend erforscht. In diesem Zusammenhang wurden die Kinder zur subjektiven Gestaltungsmacht, die sie beim Übergang hatten, befragt. Demnach haben das Wissen und die Gestaltungsmacht von Kindern mit Migrationshintergrund einen erheblichen Einfluss auf die jeweilige Bildungsentscheidung. Ein weiteres Resultat war, dass Kinder mit Migrationshintergrund bei der Schulwahlentscheidung kaum Unterstützung von Eltern, Lehrerinnen und Lehrern bekamen. Folglich haben sie sich für die kooperative Mitteschule entschieden, weil Freundinnen und Freunde auch dorthin wechselten und sie auch hörten, dass die Lehrerinnen und Lehrer dort nicht so streng wie im Gymnasium seien. Informelles Wissen hat bei Kindern mit Migrationshintergrund einen hohen Einfluss auf die Bildungsentscheidung. Dadurch steigt die subjektive Gestaltungsmacht.

Abstract

As a result of the educational system in Austria children and parents have to decide on the type of school after the fourth grade of primary school. This thesis approached the issue of children's knowledge of this transition – whether formal or informal – in fourth grade of primary school in context of a migration background. Therefore children were surveyed in regard of their personal freedom of decision-making. It was found that the knowledge and the freedom of decision-making have a significant influence on educational decisions of children with a migration background. A further result showed that children with a migration background received hardly any help from their parents or teachers for their school choice. They consequently settled for the “cooperative middleschool” due to the fact that their friends changed to that school type as well and that they have been told that the teachers are not as strict as in high school. Informal knowledge has a great influence on educational choices of children with migration background which gives them more freedom of decision-making.

Kratak sažetak

Austrijski obrazovni sustav određuje djeci i njihovim skrbnicima da se nakon četvrtog razreda osnovne škole moraju odlučiti za jedan školski smjer. U ovom se radu istraživalo znanje o tom prelazku, formalno i neformalno znanje koje su djeca s migrantskim porijeklom imala u četvrtom razredu osnovne škole. U tom su kontekstu ispitivana djeca o njihovoj osobnoj moći donošenja odluka koje su imali na prelazku. Prema tome, znanje i moć donošenja odluka imaju veliki utjecaj na trenutnu odluku obrazovanja na djecu s migrantskim porijeklom. Daljnji rezultat bio je da su djeca s migrantskim porijeklom jedva dobili podršku roditelja, učiteljica i učitelja. Iz toga slijedi da su se odlučili za nižu školu jer su se njihove prijateljice i prijatelji također upisali u tu školu, a i čuli su da učiteljice i učitelji tamo nisu toliko strogi kao u višoj školi. Neformalno znanje kod djece s migrantskim porijeklom ima veliki utjecaj na odluku obrazovanja, a iz toga proizlazi osobna moć donošenja odluka.

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	15
1. THEMENBEREICH UND AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND	17
1.1. Themenfeld	17
1.2. Aktueller Forschungsstand	18
1.2.1. <i>Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I</i>	19
1.2.2. <i>Soziale Ungleichheiten und Chancenungleichheit</i>	21
1.2.3. <i>Bildungswünsche und Grundschulempfehlungen</i>	23
1.3. Theoretische Grundlagen	24
1.3.1. <i>Übergänge Transitionen</i>	24
1.3.2. <i>Theorieansätze nach Boudon</i>	26
1.3.2.1. Primärer Herkunftseffekt	26
1.3.2.2. Sekundärer Herkunftseffekt	27
1.3.2.3. Primäre und sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft	28
1.3.3. <i>Fend und der Versuch der Chancengleichheit im Bildungssystem</i>	29
1.4. Identifizierung einzelner Forschungslücken	30
1.5. Definierung der Forschungsfrage	31
1.6. Forschungsmethode und Untersuchungsplan	32
1.7. Resümee	33
2. DAS ÖSTERREICHISCHE BILDUNGSSYSTEM	35
2.1. Allgemein bildenden Pflichtschulen	35
2.1.1. <i>Grundschule (Volksschule) – erste bis vierte Schulstufe</i>	36
2.1.2. <i>Hauptschule – fünfte bis achte Schulstufe</i>	37
2.1.3. <i>Kooperative Mittelschule (KMS) – fünfte bis achte Schulstufe</i>	37
2.1.4. <i>Neue Mittelschule (NMS) – fünfte bis achte Schulstufe</i>	38
2.1.5. <i>Die Wiener Mittelschule (WMS)</i>	38
2.1.6. <i>Sonderschule (6. bis 15. Lebensjahr)</i>	39
2.1.7. <i>Polytechnische Schule (neunte Schulstufe)</i>	39
2.2. Allgemein bildende höhere Schulen (AHS)	39
2.2.1. <i>Unterstufe (erste bis vierte Klasse)</i>	40
2.2.2. <i>Oberstufe (fünfte bis achte Klasse)</i>	40
2.3. Berufsbildende Pflichtschulen (Berufsschulen)	41
2.4. Berufsbildende mittlere Schulen (BMS)	41
2.5. Berufsbildende höhere Schulen (BHS)	41

2.6. Kollegs und Kollegs für Berufstätige	42
2.7. Pädagogische Hochschulen (PH)	42
2.8. Fachhochschule (FH)	42
2.9. Universitätsstudien	43
2.10. Erwachsenenbildung	43
2.11. Maßnahmen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund	43
2.12. Resümee	43
3. MIGRATION	45
3.1. Definition der Begriffe	45
3.1.1. <i>Migration</i>	45
3.1.2. <i>„Ausländerin“ und „Ausländer“</i>	46
3.1.3. <i>Migrationshintergrund</i>	46
3.1.4. <i>„Erste Generation“, „Zweite Generation“</i>	47
3.1.5. <i>Integration und Inklusion</i>	47
3.2. Zuwanderung nach Österreich	48
3.2.1. <i>Historischer Rückblick</i>	48
3.2.2. <i>Zuwanderung aktuell</i>	49
3.3. Sozioökonomische Situation der Menschen mit Migrationshintergrund	49
3.3.1. <i>Einkommen und Beschäftigung</i>	50
3.3.2. <i>Wohnsituation</i>	50
3.3.3. <i>Sprache und ihre Bedeutung für die Schulbildung</i>	52
3.3.4. <i>Familien(-Verhältnisse)</i>	53
3.3.5. <i>Soziale Kontakte</i>	53
3.4. <i>Resümee</i>	54
4. EMPIRISCHE STUDIE – METHODE DER QUALITATIVEN FORSCHUNG	55
4.1 Erhebungsmethode	55
4.1.1 <i>Expertinnen- und Experteninterview als Erhebungsmethode</i>	55
4.1.2. <i>Leitfadengestützte Interviews</i>	57
4.1.3. <i>Persönlicher Zugang</i>	58
4.1.4. <i>Fallauswahl</i>	59
4.1.5. <i>Interviewort</i>	61
4.1.6. <i>Die Kontaktaufnahme</i>	61
4.1.7. <i>Vorbereitung der Interviews</i>	62
4.1.8. <i>Technische Ausstattung</i>	63
4.1.9. <i>Expertinnen- und Experteninterviewdurchführung</i>	63
4.2. Transkription der Interviews	65
4.3. Qualitative Inhaltsanalyse	65

4.3.1. Visualisierung der Daten – induktive Kategorienbildung	66
4.3.2. Explikationen	67
4.3.3. Strukturierung-Bildung der Kategorien	68
4.4. Resümee	70
5. ERGEBNISSE	71
5.1. Kategorien	71
5.1.1. „Wissen“	71
5.1.1.1. „Wissen“ als Macht über Entscheidungen im Leben	71
5.1.1.2. Formelles und informelles „Wissen“	72
5.1.1.3. Kategorienbildung „Wissen“ nach Mayring	73
5.1.1.4. Ergebnisse bei Kategorie „Wissen“	75
5.1.2. „Schule“	81
5.1.2.1. Schule als Institution	81
5.1.2.2. Kategorienbildung „Schule“ nach Mayring	83
5.1.2.3. Ergebnisse der Kategorie „Schule“	84
5.1.3. „Familie“	90
5.1.3.1. Familie: Eltern und Geschwister	91
5.1.3.2. Kategorienbildung „Familie“ nach Mayring	92
5.1.3.3. Ergebnisse bei der Kategorie „Familie“	93
5.1.4. „Subjektive Gestaltungsmacht“	99
5.1.4.1. Die Entscheidungsmacht	99
5.1.4.2. Kategorienbildung „Subjektive Gestaltungsmacht“	101
5.1.4.3. Ergebnisse der „Subjektiven Gestaltungsmacht“	101
5.2. Hypothesen-Überprüfung	108
5.3. Resümee	110
6. ZUSAMMENFASSUNG	111
7. LITERATURVERZEICHNIS	117
8. ARCHIVALIENVERZEICHNIS	125
9. ANHANG	127
I Abkürzungsverzeichnis	128
II Tabellenverzeichnis	129
III Interviewleitfaden	130
IV Transkriptionskopf	135
V Transkribiersystem	136

Einleitung

Was geht in den Köpfen der Kinder mit Migrationshintergrund vor, wenn sie beim Schulübergang von der Volksschule in die kooperative Mittelschule den Schritt in die Zukunft setzen? Was wissen sie über den Übergang? Wie verhalten sie sich beim Übergang? Wer unterstützt sie beim Weg des Überganges? Welche Einflüsse stellen sich bei der Schulwahlentscheidung heraus?

Dies sind Fragen, auf die in vorliegender Diplomarbeit eingegangen wird und die an Kinder mit Migrationshintergrund im Alter von elf bis dreizehn Jahren gerichtet werden.

Im ersten Kapitel geht es um den Themenbereich der Diplomarbeit, sprich um den aktuellen Forschungsstand und auch um Forschungslücken. Behandelt werden Theorien, die für die hier behandelten Forschungsfragen relevant sind. Zugleich werden Forschungsstudien über den Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe thematisiert. Die Forschungsmethode und der Untersuchungsplan werden vorgestellt. Im letzten Schritt werden die Arbeitsschritte und der Zeitplan aufgezeigt.

Das zweite Kapitel behandelt den Aufbau des österreichischen Schulsystems und beinhaltet Maßnahmen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Im nächsten Kapitel wird auf die Migration und Bildung in Wien eingegangen. Verschiedene, damit verbundene, Begriffe werden erläutert, und auch wird die Zuwanderung nach Österreich behandelt, wobei Themen rund um Wohnsituation, Familie, soziale Kontakte und Sprache sowie ihre Bedeutung auf die Schulbildung näher betrachtet werden.

Der Fokus im vierten Kapitel liegt auf der Methode und enthält den empirischen Teil der Diplomarbeit. Dabei wird der Intersubjektivität besondere Beachtung geschenkt, da es für die ausgewählte Methode von besonderer Bedeutung ist. Die Erhebungsmethode, die Transkription der Interviews und die qualitative Inhaltsanalyse werden dargestellt.

Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse präsentiert und auf die Theorie Rückschlüsse gezogen bzw. Hypothesen überprüft.

Im letzten Kapitel wird das Dargelegte zusammengefasst und ein Ausblick für weitere Forschungsarbeiten gegeben.

1. Themenbereich und aktueller Forschungsstand

In diesem Kapitel wird die Thematik dieser Arbeit vorgestellt, der aktuelle Forschungsstand aufgezeigt, theoretische Grundlagen werden erläutert und anschließend wird die Forschungsfrage definiert. Forschungsstudien über das Thema „Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I“ werden zur Veranschaulichung vorgelegt, weiters werden die theoretischen Ansätze dargelegt, um den Grundbaustein dieser Diplomarbeit aufzuzeigen. Auf Basis dieses Gerüsts wird in der Folge eine Forschungsstudie aufgebaut. Dabei wird das Modell der Herkunftseffekte nach Boudon (1974) näher erläutert, parallel dazu wird das adaptierte Modell – Effekte der ethnischen Herkunft – das zur Veranschaulichung dieser Diplomarbeit dient, angeführt. Die Problemstellung zur sozialen Ungleichheit und Chancenungleichheit wird angeschnitten, um die Tragweite der Problematik hervorzuheben. Im weiteren Verlauf werden die Forschungsmethode und der Untersuchungsplan vorgestellt und letztendlich die Arbeitsschritte und der Zeitplan präsentiert.

1.1. Themenfeld

Die während der Studienzeit absolvierten Lehrveranstaltungen zur Interkulturalität weckten das wissenschaftliche Interesse für den Forschungsschwerpunkt Schule, Bildung und Migration und deren Zusammenhänge sowie Einflüsse auf die Bildungsentscheidung, beziehungsweise Schulwahlentscheidung. Die eingehende Auseinandersetzung mit dem Thema brachte viele Studien im Bereich Migration, Jugend, Schule und Bildung hervor. Die Studie von Kristen und Dollmann (2009) besagt beispielsweise, dass sich der Bildungsübergang für die Kinder aus türkischen Familien nachteilig auswirkt und *„ihnen gelingt vergleichsweise seltener der Wechsel auf eine Realschule oder ein Gymnasium“* (Kristen/Dollmann 2009: 219; vgl. Maaz/Nagy 2009: 178).

Es fanden sich ebenfalls Publikationen von Forschungsergebnissen über die Bildung von Kindern mit migrantischem Hintergrund, über deren Bildungsbenachteiligung und ihre relativen Schulmisserfolge sowie diverse sozioökonomische Einflüsse (vgl. Hamburger 2005: 7).

Diese Diplomarbeit soll eine Ergänzung sein – eine Ergänzung, zu einem bisher vernachlässigten Aspekt: Das Hauptaugenmerk der geplanten Untersuchung liegt bei Schülerinnen und Schüler mit migrantischem Hintergrund und deren Wissen über den Schulübertritt von der Volksschule (VS)¹ in die Kooperative Mittelschule (KMS). Weiters geht es darum zu erfahren, ob sie eine Macht in irgendeiner Form zur Selbstentscheidung haben in Bezug auf die Schullaufbahn nach der Grundschule. Es gilt herauszufinden, ob sie in der Entscheidung „Wie geht es weiter nach der Volksschule?“, in irgendeiner Form Mitspracherecht haben. Letztlich wird versucht festzustellen, welche Einflüsse sich auf die Bildungsentscheidung der Kinder auswirken.

Die Forschungsfrage behandelt Wissen und Gestaltungsmacht von Kindern mit Migrationshintergrund beim Übertritt von der Volksschule in die kooperative Mittelschule und versucht herauszufinden, welchen Einfluss dies auf die Bildungsentscheidung hat.

Um dies zu erfahren, werden Expertinnen- und Experteninterviews mit den Kindern durchgeführt, da in diesem Fall die Kinder die Expertinnen und Experten sind und so direkt über ihr Wissen und ihre Erfahrungen berichten können (vgl. Gläser/Laudel 2009).

1.2. Aktueller Forschungsstand

Vorerst soll darauf hingewiesen werden, dass die Situation in den Großstädten Deutschlands zum Thema Übertritt (vgl. Büchner/Koch 2001: 55) in der Fachliteratur ähnlich wie in Wien dargestellt wird. Aus diesem Grund werden auch diese Studien und die Literatur für die vorliegende Arbeit herangezogen.

Im Zuge der Recherche hat sich herausgestellt, dass keine Literatur zur Fragestellung der Diplomarbeit aufzufinden war. Jedoch werden in der Folge einige wichtige Forschungen angeführt, die sich mit den Bildungsentscheidungen, Disparitäten und den elterlichen Aspirationen auseinandersetzen, um aufzuzeigen, welche Faktoren und welche Gründe bei den Schulübergängen und bei den Schulformentscheidungen von Bedeutung sind.

¹ Die Abkürzung für die Volksschule – VS – wird während der ganzen Diplomarbeit beibehalten. Dasselbe gilt für die kooperative Mittelschule – KMS.

1.2.1. Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I

Im Leben stehen Menschen vor unterschiedlichen Entscheidungen, einen Weg auszuwählen, den sie sich wünschen oder den sie gehen müssen. In diesem Fall betrifft es den Übergang der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund von der VS in die KMS. Diese Arbeit beschäftigt sich mit den Hintergründen der Entscheidung vor dem Übergang in die KMS und welche Einflüsse eine Rolle bei der Bildungsentscheidung spielen. Folgendes Zitat zeigt unter anderem auf, dass das Leben unterschiedliche Übergänge im Leben beinhaltet:

„Der Lebenslauf insbesondere junger Menschen ist durch eine Vielzahl von Übergängen gekennzeichnet. Neben den entwicklungsbiologischen Übergängen vom Kindes- in das Jugend- und Erwachsenenalter, die von jedem Individuum vollzogen und bewältigt werden müssen, gibt es im Kontext des Bildungssystems eine Reihe von Übergängen, die an konkrete rechtliche oder gesellschaftliche Regelungen gebunden sind“ (Maaz et al. 2006: 299).

In dieser „Übergangsbeschreibung“ werden die Entscheidungen bei Übergängen – vom Kindergarten bis zum Studium – geschildert. Darunter fällt also auch der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Ditton und Krüsken (2006) berichten über die Laufbahnentscheidung nach der Grundschule und kommen zum Schluss, dass zum einen objektives und zum anderen subjektives Erleben wichtige Parameter für die Zukunft darstellen. Darüber hinaus betonen sie, dass es sich bei dieser Entscheidung um eine tiefgründige Konsequenz für die künftige Bildungslaufbahn handelt, obwohl es spätere Korrekturmöglichkeiten gibt.

Koch (2008) zeigt auf, dass in den vergangenen Jahrzehnten der Schulübergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. in der Forschung von Interesse ist. Die Forschungsschwerpunkte teilt Koch in drei Ebenen. Die erste Ebene ist die strukturbezogene Ebene. Bei dieser Ebene haben die Forschungen ergeben, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen der Empfehlung der Grundschule und den soziokulturellen Faktoren der Eltern. Die subjektorientierte Ebene ist die zweite Ebene, die die Übergangserfahrungen unter biografischer Blickrichtung umschreibt und die dritte ist die schulpädagogische Ebene. Die Forschungen zeigen die strukturbezogenen Probleme, die aus dem Übergang für Schülerinnen, Schüler, Lehrerinnen, Lehrer und Eltern resultierten (vgl. Koch 2008). In dieser Diplomarbeit werden alle drei Ebenen angeschnitten, da die Forschungsfrage alle Ebenen umfasst.

Stanzel-Tischler und Grogger (2002) haben im Report des ZSE (Zentrum für Schulentwicklung) eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrpersonen vorgenommen, in der es um den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I geht. Dabei wurden zum Beispiel Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und Lehrerinnen bzw. Lehrer schriftlich und anonym per Fragebogen dazu befragt, wie ihre Erfahrungen und Einschätzungen beim Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I waren. Bei der Frage, welche Schwierigkeiten die Schülerinnen und Schüler bei der Umstellung hatten und wer ihnen dabei geholfen hat, sie zu überwinden, gaben 14 % der Schülerinnen und Schüler einer AHS an, von ihren Eltern unterstützt worden zu sein. In einem geringeren Ausmaß bekamen sie die Unterstützung durch ihre Lehrerinnen (vgl. Stanzel-Tischler/Grogger 2002: 28f). Allerdings befasst sich diese Studie vielmehr mit der Befragung der Eltern und Lehrerinnen bzw. Lehrer. Es ging weniger um die Kinder und deren Sicht des Übertritts. Weiters wurde in dieser Studie nicht explizit auf die Kinder mit migrantischem Hintergrund und deren Schulübertritt hingewiesen.

Helsper et al. (2010) forschten über den Bildungshabitus und die Übergangserfahrungen von Schülerinnen und Schülern beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Durchgeführt wurden offene Interviews, in denen Erfahrungen mit der Schule, mit Leistungsanforderungen, mit Lehrerinnen und Lehrern sowie Mitschülerinnen und Mitschüler abgefragt worden sind. Die Interviews wurden an fünf unterschiedlichen Schulformen durchgeführt. Helsper et al. unterscheiden dabei das unterschiedliche Verhalten – sie sprechen vom Habitus – der Schülerinnen und Schüler beim Übergang und entwickeln vier unterschiedliche Habitusverhalten. Während all jene Kinder, die in ein exklusives Gymnasium und Städtisches Gymnasium gehen, den Habitus der Bildungsexzellenz haben und der Übergang sich als unproblematisch gestaltet, haben Kinder, die in die Sekundar-, Gesamt- und Hauptschule übergetreten sind, den Habitus der Bildungsnotwendigkeit und -fremdheit. (vgl. Helsper et al. 2010: 132-136). Was das für den Übergang bedeutet und was die Kinder dabei für Erfahrungen hatten, wird jetzt näher beschrieben.

Helsper et al. (2010) sind zum Ergebnis gekommen, dass die Kinder in dieser Gruppe, beziehungsweise dieses Habitus', eine starke Peerorientierung und eine Schul- und Bildungsinstanz haben. Das folgende Zitat von den Forschenden zeigt deutlich, wie die Kinder die Bildung und die Institution Schule sehen und wie wichtig ihnen Freundinnen und Freunde sind.

„Sie distanzieren sich in den Interviews vor dem Hintergrund einer familialen Bildungsfremdheit von schulischen Inhalten und Regeln. Dagegen werden andere lebensweltlichere Kontexte in der Schule im Orientierungsrahmen höher gewichtet. Schule stellt für diese Kinder einen möglichst auszuweitenden Peerraum dar. (...) Die Peers als soziales Kapital kompensieren dabei die schwächeren Schulleistungen und geringen Statuschancen, die man durch die eigenen Fähigkeiten nicht verbessern kann und die hingenommen werden“ (Helsper et al. 2010: 142).

In dieser Gruppe der Befragten ging es um Kinder, für die die Schule nicht primär im Vordergrund steht und deren Eltern bildungsfern sind. Dieses Ergebnis kann adaptiert werden auf Kinder mit Migrationshintergrund, da in dieser Diplomarbeit Kinder befragt wurden, dessen Eltern bildungsfern sind.

Maaz et al. (2006) berichten über den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. Sie erzählen, dass der Übergang einen der wichtigsten Teile im Leben eines Kindes darstellt – und, dass durch die Übergangsentscheidung *„soziale und ethnische Disparitäten des Kompetenzerwerbs und der Bildungsbeteiligung nicht nur im relativen Schulbesuch der Sekundarstufe dokumentiert, sondern – nach allem was wir wissen – auch in erheblichem Maße verstärkt [werden].“* (Maaz et al. 2006: 322).

Helsper et al. (2010) betont ebenfalls, dass der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I von hoher Bedeutung für das spätere Leben der Kinder und deren gesellschaftlichen Status ist.

1.2.2. Soziale Ungleichheiten und Chancenungleichheit

Baumert, Maaz und Trautwein (2010) sind der Frage der sozialen Ungleichheit nachgegangen und haben nachgeforscht, wo diese im Bildungssystem entstehen oder verstärkt werden. Sie haben vier Bereiche identifiziert, die für die Entstehung von Bildungsungleichheiten verantwortlich sind: Bildungsübergänge, innerhalb einer Bildungsinstitution, zwischen Bildungsinstitutionen und außerhalb des Bildungssystems (vgl. Maaz/Baumert/Trautwein 2010: 13). Die Ergebnisse ergaben, dass alle vier Mechanismen für die sozialen Disparitäten ungleichheitsfördernd wirken können. Bei den Bildungsübergängen sind beispielsweise *„bei gleicher Leistung (...) die Chancen, eine Gymnasialempfehlung anstelle einer Realschulempfehlung zu*

bekommen, für Kinder aus der oberen Sozialschichten größer als für Kinder aus sozial weniger privilegierten Schichten“ (Maaz/Baumert/Trautwein 2010: 19).

In der Studie von Kristen (2006) wird die Diskriminierung der Kinder mit Migrationshintergrund in der Schule erörtert und festgehalten, dass der Schulalltag für den ethnischen Schulerfolg verantwortlich ist. In dieser Studie hat Kristen Lehrerinnen und Lehrer und bezüglich ihres Verhaltens bei der Vergabe schulischer Beurteilungen befragt. Dabei stellte sich heraus, dass Diskriminierungen am ersten Bildungsübergang seitens der Lehrerinnen und Lehrer eher unwahrscheinlich sind, da die Lehrerinnen und Lehrer zu diesem Zeitpunkt schon über viel Informationen zum Leistungsstand jedes Kindes besitzen und anfangs fehlerhafte Einschätzungen korrigieren können. Die Informationsdefizite gab es seitens der Lehrerschaft also nicht.

Kristen (2002) weist darauf hin, dass die Ungleichheit in der Bildung bei den Kindern mit Migrationshintergrund auch darin besteht, dass sie in den anspruchsvolleren Bildungswegen wie der Realschule und dem Gymnasium unterrepräsentiert sind und dass sie entsprechend höhere Übergangsraten zur Hauptschule aufweisen.

Schründer-Lenzen (2008) hat in drei Punkten die migrationsbedingten Disparitäten des Bildungserfolgs von Kindern mit Migrationshintergrund erörtert:

- „1. das personenbezogene Defizitkonzept,*
- 2. differenzielle Effekte von Schule und Unterricht,*
- 3. ethnische Diskriminierung“ (Schründer-Lenzen 2008: 107).*

Das personenbezogene Defizitkonzept ist in Bildungschancen von eingewanderten Kindern zu sehen. Sie sieht die zentrale Ursache des Mislingens von Kindern mit Migrationshintergrund in der mangelnden Beherrschung der deutschen Sprache. Dies ist einer der Gründe, warum Kinder mit Migrationshintergrund auch bei gleicher Leistung wie Kinder ohne Migrationshintergrund seltener eine Empfehlung für das Gymnasium bekommen. Jedoch hat sich der sozio-ökonomische Status als bedeutendster Faktor der Leseleistung erwiesen.

1.2.3. Bildungswünsche und Grundschulempfehlungen

Relevant für diese Diplomarbeit und ihre Forschungsfragen sind der Zusammenhang der Bildungswünsche der Eltern und die Grundschulempfehlung der Lehrerinnen und Lehrer bei der Bildungsentscheidung nach der VS. Im Rahmen der Studie von Baumert, Maaz und Trautwein (2010) wurde herausgefunden, dass bei Schülerinnen und Schülern, die ähnliche Schulleistungen aufweisen, Eltern, die Matura haben, sich fast acht Mal mehr wünschen, ihre Kinder in die höhere Schule zu schicken als Eltern, die einzig die Schulpflicht absolvierten. Bei den Lehrerinnen und Lehrern ist diese Zahl geringer: Knapp vier Mal größer ist die Grundschulempfehlung der Lehrerinnen und Lehrer für eine höhere Schule für ein Kind, dessen Eltern die Matura haben.

Eine weitere wichtige Erkenntnis ist, dass die Empfehlungen der Lehrerinnen und Lehrer weit weniger an die soziale Herkunft gekoppelt sind als die Ergebnisse der Bildungsaspiration der Eltern gezeigt haben, was bedeutet, dass die Grundschulempfehlung beides beinhaltet, nämlich „*sozial korrigierend*“ und *sozial selektiv zugleich*“ (Baumert/Maaz/Trautwein 2010: 20). Dies bedeutet, dass laut Baumert, Maaz und Trautwein (2010) die Lehrkörperschaft und deren Empfehlung an den weiteren Schulweg weniger an die soziale Herkunft der Kinder gebunden ist als die Bildungsaspiration der Eltern. Die ist nämlich mehr an die Bildungsentscheidung gekoppelt.

Aus der Erkenntnis heraus, dass es nur unzureichende Studien zum Diplomarbeitsthema gibt, wird sich diese Arbeit umso intensiver mit dem Thema Wissen und Gestaltungsmacht der Kinder mit migrantischem Hintergrund beim Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I und deren Einfluss auf die Bildungsentscheidung aus der Sicht der Kinder beschäftigen.

Es ist eine empirische Arbeit, die mit der qualitativen Methode die zu Beginn angeführten Forschungsfragen beantworten wird. Die qualitative Methode, beziehungsweise die Expertinnen- und Experteninterview als Erhebungsmethode, wurde gewählt, um das Empfinden, die Einstellung und Gefühle der Kinder zu diesem Thema (Übertritt der Kinder mit migrantischem Hintergrund von der VS in die KMS) zu erfahren und somit einen Beitrag im Bereich Schulpädagogik zu leisten.

1.3. Theoretische Grundlagen

Der Begriff Transition als solcher wird zur Einführung ins Thema kurz vorgestellt, auch wird der Transitionsansatz erklärt, da in dieser Arbeit Übergänge eine zentrale Rolle spielen. Anschließend wird das Modell der primären und sekundären Effekte nach Boudon (1973) vorgestellt und in eine adaptierte Form, die für diese Arbeit von großer Bedeutung ist, übernommen. Darüber hinaus wird Fend (2008) und sein Vergleich die Chancengleichheit betreffend – und damit verbunden das frühere Bildungssystem – herangezogen, um Vergleiche zur Gegenwart zu ziehen.

1.3.1. Übergänge Transitionen

Als Übergänge oder Transitionen werden laut Griebel und Niesel (2004) folgende Phasen aufgezählt: Von der Partnerschaft zur Elternschaft, von der Geburt des ersten Kindes, der Eintritt des Kindes in das Jugendalter, der Eintritt ins Erwerbsleben und Ähnliches (vgl. Griebel/Niesel 2004: 35). Im Gegensatz zu diesen allgemeinen Transitionen schreiben Griebel und Niesel über verschiedene Übergänge, die im Leben des Kindes auftreten, und zwar finden diese statt, „... wenn es zu Veränderungen innerhalb seiner Familie kommt (z. B. Trennung oder Scheidung der Eltern) oder wenn es den Weg in außerfamiliale Bildungs- und Betreuungssysteme beschreitet oder innerhalb dieser Einrichtungen wechselt“ (Griebel/Niesel 2004: 35).

Bevor es zu Bewältigungen von Transitionen kommt, sollen in kurzer Form die unterschiedlichen Transitionsansätze erwähnt werden, um die Breite der Thematik zu betonen. Diese sind in der Anwendung für die Bewältigung der Transitionen als sehr wichtig zu erachten.

Es gibt die ökologisch-systemische Theorie von Bronfenbrenner, nach dem die Entwicklung in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umgebung stattfindet (vgl. Wörtz 2004: 32). Dabei geht es um die Wichtigkeit der sozialen Umgebung, denn durch diese können unterschiedliche Lebensphasen für die Kinder für das weitere Leben von hoher Bedeutung sein und diese in eine bestimmte Richtung lenken. Aus diesem Grund wurden Studien erforscht. Ihre Wichtigkeit wird etwa in folgendem Zitat geschildert:

„Die in dieser Tradition stehende ökologisch-kulturbezogene Entwicklungspsychologie korrespondiert mit der neuen soziologischen Kindheitsforschung, die fordert, die soziale Situierung von Kindern und Kindheit zu berücksichtigen ...“ (Wörz 2004: 27).

Ein weiterer Transitionsansatz, der relevant für die Fragestellung ist, beschäftigt sich mit der Stressforschung nach Lazarus (1995, in Griebel/Niesel 2004) als Transitionsauswirkung und kritischen Lebensereignissen nach Filipp (1995, in Griebel/Niesel 2004), bei Veränderungen im Leben des Kindes (vgl. Griebel/Niesel 2004: 37). Diese Ansätze haben die beiden auf den Übergang von der Familie in den Kindergarten und vom Kindergarten in die Schule übertragen (vgl. Griebel/Niesel 2004: 38).

Am Schluss ihrer Arbeit erwähnen die Forscherin und der Forscher, dass es Unterschiede bei Kindern und Erwachsenen in der Bewältigung von Übergängen gibt. Eine Rolle spielt dabei, bis zu welchem Grad Kinder und Erwachsene über den Übergang mitbestimmen. Durch die Übergänge, so Griebel und Niesel, komme es zu wichtigen Veränderungen bei jedem Individuum. Hierbei wird Transition

„... auf Lebensereignisse bezogen, die eine Bewältigung von Veränderungen auf mehreren definierten Ebenen erfordern - der individuellen, interaktionalen und der kontextuellen - und in der Auseinandersetzung des Einzelnen und seines sozialen Systems mit gesellschaftlichen Anforderungen Entwicklung stimulieren und als bedeutsame biographische Erfahrung in der Identitätsentwicklung ihren Niederschlag finden“ (Griebel/Niesel 2004: 36).

Da diese Veränderungen wichtig sind und automatisch passieren, werden sie als Entwicklungsaufgaben im Leben der Kinder gekennzeichnet, so Griebel und Niesel.

Auf die drei Ebenen im obigen Zitat wird anbei kurz eingegangen, um auf die sozialen Prozesse aufmerksam zu machen und um die Bewältigung der Diskontinuitäten bei den Transitionen zu erwähnen. Bei der individuellen Ebene geht es um die Veränderung der Identität, um die Bewältigung starker Emotionen und um den Kompetenzerwerb. Bei der interaktionalen Ebene handelt es sich um Aufnahme neuer Beziehungen und um die Veränderung beziehungsweise um den Verlust bestehender Beziehungen. In der kontextuellen Ebene bilden die Integration zweier oder mehrerer Lebensbereiche, ein veränderter Lebenslauf und möglicherweise weitere familiäre Übergänge den Fokus (vgl. Griebel/Niesel 2004: 36).

Zwei Ebenen spielen in vorliegender Arbeit bei Kindern im Hinblick auf den Übertritt von der VS in die KMS eine besondere Rolle: die individuelle Ebene und die interaktionale Ebene.

denn damit verbunden ist eine Änderung des Schulstandorts. Damit kann eventuell Angst ausgelöst werden. Die neuen Lehrerinnen und Lehrer kennen sie nicht.

Im folgenden Zitat wird auf den Transitionsbegriff detaillierter eingegangen:

„Der Transitionsbegriff wird der Tatsache gerecht, dass es sich bei Übergängen um soziale Prozesse handelt, an denen mehr Subjekte als der einzelne Übergänger beteiligt sind und die sich innerhalb von sich verändernden Kontexten abspielen“ (Griebel/Niesel 2004: 28).

Das bedeutet, dass alle Transitionen, beziehungsweise Übergänge, bedeutsame Diskontinuitäten mit sich bringen. Wie schon erwähnt, geht es dabei um soziale Prozesse, woran mehrere Personen und Institutionen beteiligt sind. Eltern, Lehrkörperschaften, die Institution Schule und das Bildungssystem sind die wichtigsten Faktoren für das weitere Bildungsleben der Kinder und für den weiteren Bildungsverlauf zuständig.

1.3.2. Theorieansätze nach Boudon

In der Theorie von Boudon (1974) geht es um die Bildungsungleichheit angesichts der sozialen Herkunft. *„Soziale Ungleichheit der Bildungsbeteiligung ist für Boudon das Ergebnis individueller Entscheidungen, die in einem institutionellen Rahmen des Bildungssystems getroffen werden müssen ...“* (Maaz/Baumert/Trautwein 2010: 14). Laut Boudon (1974: 29f) lassen sich zwei Effekte aus der Bildungsungleichheit herauskristallisieren: Er unterscheidet zwischen dem *primären* und *sekundären Effekt* der sozialen Schicht. Dieser Ansatz ist wichtig für die Erklärung der sozialen Herkunft und deren Auswirkung.

1.3.2.1. Primärer Herkunftseffekt

Bei den primären Herkunftseffekten sind die soziale Herkunft und ihre Auswirkung auf das Lernen entscheidend, also Einflüsse, die sich durch die soziale Herkunft auf das Lernen auswirken. Die primären Herkunftseffekte umfassen auch die Lernvoraussetzungen in den Familien, die sich je nach Möglichkeit bei den Ressourcen (zum Beispiel im Hinblick auf das ökonomische und kulturelle Kapital) unterscheiden. Das bedeutet, dass die soziale Schicht mit der Schule in Verbindung steht und die Kinder wegen dieser ungleich in die Schulen eingeschrieben werden. *“The lower the social status, the poorer the cultural background- hence the lower the school achievement, and so on.“* (Boudon 1974: 29) Der primäre Herkunftsef-

fekt, also der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischer Leistung, ist die Korrelation des sozialen Status des Elternhauses mit der sozialen Distanz zur höheren Bildung und dem kulturellen Niveau. Die Leistungsunterschiede in den Schulen führt Boudon als Folge der unterschiedlichen Ausstattung von Familien mit ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital an. Durch diese Unterschiede in den Familien, kommt es zu unterschiedlichen schulischen Leistungen, die sich schon zu Beginn der Schullaufbahn abzeichnen, beziehungsweise bereits in der VS.

1.3.2.2. Sekundärer Herkunftseffekt

Als *sekundären Herkunftseffekt* bezeichnet Boudon (1974) die Schichtabhängigen Unterschiede, also die soziale Herkunft und ihre Auswirkung auf die Bildungsentscheidung. In diesem Zusammenhang spricht er von einer subjektiven Beurteilung von Kosten und Nutzen der höheren Bildung und von der Auswahl des Bildungsweges. Familien treffen Bildungsentscheidungen in Abhängigkeit von ihrer sozialen Position und wählen die Schulentscheidung aus, die sie für besser als andere Bildungswege ansehen. Dies bedeutet, dass die Bildungsentscheidung von der sozialen Position der Familie abhängt (Boudon 1974, S. 30). Boudon führt im Kontext mit dem sekundären Herkunftseffekt den Verlust des Status' an, den die privilegierten Schichten zu befürchten hätten, wenn sie nicht den höchsten Bildungsweg wählen. Zum Beispiel sind sich die Eltern mit höherem Sozialstatus bei der Wahl der Schulausbildung bewusst, dass die Ausbildung eine enorme Auswirkung auf die Lebens- und Statuschancen von Kindern hat (vgl. Kristen 1999: 11). Sie sind deshalb daran interessiert, ihren Kindern die Bildung und Ausbildung zu gewähren, die sie selbst erreicht haben. Die niedrigeren Statusgruppen wiederum befürchten dies nicht, da sie ihre Position zumeist auch ohne höheren Bildungsabschluss halten können. Das bedeutet, dass die Entscheidungen über den Besuch einer weiterführenden Schule unterschiedliche Entscheidungskalküle beinhalten. Die Bildungsentscheidungen werden nämlich im Kontext der eigenen sozialen Stellung getroffen. Boudon spricht in diesem Fall von verinnerlichter Sozialschichtzugehörigkeit. Boudon's Modell folgend sind also die Ressourcen der sozialen Herkunft – ökonomisches Kapital und Bildungsdistanzen – von hoher Bedeutung, wenn es darum geht, Bildungserfolg zu haben und Bildungsungleichheiten entweder zu verstärken oder zu minimieren. Dieses Modell kann nicht nur aufzeigen, wie wichtig die Bildungsentscheidung für die Zukunft der Kinder ist, sondern auch Hinweise darauf geben, wer die Entscheidungsträger im Hinblick auf die Bil-

dungsentscheidung zu einer höheren Bildung sind, die den sozialen Aufstieg wie erwähnt mitbestimmen (nämlich die Institution und die Familie). Boudon's Modell geht nicht auf den Faktor Freundinnen und Freunde und auf deren Zusammenhang auf die Bildungsentscheidung ein.

1.3.2.3. Primäre und sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft

Das Modell der primären und sekundären Effekte nach Boudon (1974) kann auf die Übergangssituation in Familien mit Migrationshintergrund übertragen werden.

„So können migrationspezifische Merkmale wie etwa sprachliche Schwierigkeiten dazu führen, dass Kinder mit Migrationshintergrund auch unter Berücksichtigung des häufig niedrigeren sozioökonomischen Status geringere schulische Leistungen erbringen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Bei diesem zusätzlichen negativen Zusammenhang neben dem Einfluss der sozialen Herkunft handelte es sich entsprechend um einen primären Effekt des ethnischen Hintergrunds auf die schulische Leistung“ (Gresch/Becker 2010: 183).

Sekundäre Effekte sind ebenfalls zu erwarten – nämlich, dass die Eltern aus sozial schwächeren Schichten ihre Kinder, die die gleiche Leistung wie die Kinder aus einem hohen sozioökonomischen Status erbringen, seltener auf eine hohe Schulform schicken (vgl. Gresch/Becker 2010).

Kristen und Dollmann (2010) haben Boudon's Modell ebenfalls adaptiert und seine primären und sekundären Herkunftseffekte auf die Effekte der ethnischen Herkunft erweitert. Weiters können die spezifischen Einflüsse der ethnischen und sozialen Herkunft mit den Leistungen und Übergängen der Kinder in Verbindung gebracht werden.

„Bei den primären ethnischen Effekten handelt es sich um mit der ethnischen Herkunft verknüpfte Bedingungen, die auf das Lernen wirken. Es geht um Kompetenzunterschiede, welche auch nach Kontrolle der primären sozialen Herkunftseffekte fortbestehen“ (Kristen/Dollmann 2010: 119).

Zu den Einflüssen zählen beispielsweise der Spracherwerb bei den Migrantinnen und Migranten, der innerhalb der Familie und im Umfeld vorhanden ist (vgl. Esser 2006).

„Als sekundäre ethnische Effekte können dagegen mit der ethnischen Herkunft verbundene Bedingungen beschrieben werden, die auf die Bildungsentscheidungen wirken. An dieser Stelle geht es um spezifische Einflüsse der ethnischen Zugehörigkeit auf den Übergang, die auch nach Berücksichtigung der Leistungen (primäre Effekte) und der sekundären sozialen Herkunftseffekte fortbestehen.“ (Kristen/Dollmann 2010: 119f).

Damit sind der Übergang und die Bildungsentscheidung als Beispiele zu nennen.

1.3.3. Fend und der Versuch der Chancengleichheit im Bildungssystem

Fend (2008) beschäftigt sich mit den Bildungssystemen und deren Funktionsweisen. Ein Punkt soll hier hervorgehoben werden, der für diese Arbeit relevant ist und der aufzeigt, wie sich die Chancenungleichheit bis heute entwickelt hat. Fend spricht von der Bildungsbeteiligung verschiedener sozialer Gruppierungen, die er in vier Phasen – über die letzten 40 Jahren hinweg – beschreibt. Das soll einen kurzen historischen Rückblick geben, um die eventuellen Veränderungen zur Gegenwart aufzuzeigen oder zu überprüfen, ob es Ähnlichkeiten gibt.

In der ersten Phase spricht Fend über vier Gruppen der Bevölkerung, die in den 1960-er Jahren beim Übergang ins Gymnasium benachteiligt waren. Dabei handelte es sich um: *„Kinder vom Lande, Kinder katholischer Konfession, Mädchen und Kinder aus der Arbeiterschicht“* (Fend 2008: 39). Die damaligen Ergebnisse, nämlich dass diese Gruppe nur eine geringe Chancengleichheit hatte um höhere Schulen zu besuchen, lösen bis heute Debatten aus, in punkto Chancengleichheit im Bildungssystem. Mädchen und Kinder vom Lande, wie Fend sie nennt, sind nicht mehr in dieser Gruppe vorhanden.

Die zweite Phase behandelt die Lösung der Chancenungleichheit der 1960-er Jahre. Gesamtschulen wurden in den 1970-er Jahren gebaut. Dabei entfiel die Übergangsentscheidung. Die Chancengleichheit war dadurch gegeben und hat sich bestätigt (vgl. Fend 2008: 40). Bei den Ergebnissen der Forschungen über die Gesamtschule gab es *„eine Reduktion, aber keine Aufhebung des Zusammenhanges zwischen Bildungslaufbahn und sozialer Herkunft ...“* (Fend 2008: 40; Hervorhebung durch den Autor). Die Vorteile der Gesamtschulen waren von vielen Problemen überschattet. Einige seien hier genannt:

„Auch die erzieherischen Ergebnisse konnten nicht durchwegs überzeugen. Zudem war der Zugang zu Gesamtschulen – nicht in allen – von einer Leistungsminderung begleitet. (...) Die begabtesten Schüler- und Schülerinnengruppen fehlten in den Gesamtschulen vielerorts“ (Fend 2008: 40).

Die 1980-er und 1990-er Jahre bilden die dritte Phase nach Fend. In diesen Jahren ist die soziale Gerechtigkeit im Bildungssystem nicht wichtig gewesen und stand im Hintergrund.

In der vierten Phase hat sich das durch die PISA-Studien geändert, schreibt Fend. Damals wurde gesehen, „*dass die Bildungssysteme in Deutschland und in der Schweiz am Maßstab westlicher Bildungssysteme gemessen zu den selektivsten zählen und Kindern aus Facharbeiterkreisen die geringsten Chancen eröffnen ...*“ (Fend 2008: 41).

Danach gab es zahlreiche Forschungen und Studien, die sich mit den Zusammenhängen der Bildungsbeteiligung und mit sozialen Schichten befassten, mit Studien über Übergänge im Bildungssystem und mit vielem mehr. In dieser Arbeit werden einige davon genannt.

1.4. Identifizierung einzelner Forschungslücken

Im Zuge der Literaturrecherche fanden sich Studien zum Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Zum Beispiel kommen Ditton und Krüsken (2006) in ihrer Untersuchung zum Ergebnis, dass die Bildungsaspirationen der Eltern und die Übertrittsempfehlungen der Lehrerinnen und Lehrer am Ende der Grundschule weit auseinander liegen und die Kinder aus Familien der Oberschicht im Gegensatz zu den Kinder aus den Familien der Arbeiterklasse eine höhere Chance haben, in weiterführende Schulen eingeschrieben zu werden (vgl. Ditton/Krüsken 2006, S. 368). In Zusammenhang mit der frühen schulischen Auslese und Differenzierung, mit Migration und Bildung, und mit den Faktoren und dem Verlauf der Schullaufbahn von Migrantinnen und Migranten ist eine Studie zu erwähnen, aus der hervorgeht, dass Migrantenkinder häufiger von der Grundschule in die Hauptschule übertreten und seltener in ein Gymnasium (vgl. Kristen/Dollmann 2010: 133f; Ditton/Krüsken 2006). Weiters profitieren beim Übergang mehr diejenigen, die in einer Umgebung mit wenigen Migrantinnen- und Migrantenkindern aufwachsen, als Kinder, wo der Migrantinnen- und Migrantenteil hoch ist (vgl. Kristen 2002, S. 548).

Es gibt viele Studien, die sich mit den Bildungsübergängen und Bildungsentscheidungen befassen, jedoch beinhalten sie nicht das subjektive Erleben der Kinder während der Bildungsentscheidung und dem Übergang. Welche Gefühle sie beim Übertritt hatten, wer ihnen beigestanden hat, wer sie aufgeklärt hat und was sie im Hinblick auf ihre Bildungsentscheidung beeinflusst hat, ist Gegenstand vorliegender Arbeit.

Dieses Forschungsvorhaben stellt eine Herausforderung dar. Es soll einen relevanten Beitrag für neue Sichtweisen im Schulwesen leisten. Diese Arbeit hat den Anspruch einer akademischen Auseinandersetzung mit dem zu behandelten Thema, wobei das Wohl der Kinder eine zentrale Rolle spielt. Die neugewonnenen Erkenntnisse können zu einem größeren Verständnis für die Situation von Kindern mit Migrationshintergrund in Wien führen, indem der Übertrittsprozess dargestellt wird und eventuelle Mängel beziehungsweise mögliche positive Aspekte aufgezeigt werden.

1.5. Definierung der Forschungsfrage

Da es aufgrund der bisherigen Forschung im Bereich Übergänge und Bildungsentscheidungen noch keine Studien über das subjektive Empfinden der Kinder mit Migrationshintergrund und deren Motivation für die Bildungsentscheidung nach der VS gibt, bildet dieser Bereich den Fokus vorliegender Arbeit. Wie erwähnt, gilt es zu erfahren, was die Kinder mit Migrationshintergrund nach dem Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I für Gedanken, Wissen, Wünsche oder Ängste hatten und welchen Einfluss sie auf die Bildungsentscheidung nahmen. Daraus folgend stellte sich folgende Forschungsfrage:

„Welches Wissen und welche Gestaltungsmacht haben Kinder mit Migrationshintergrund beim Übertritt von der Volksschule in die kooperative Mittelschule und welchen Einfluss hat dies auf die Bildungsentscheidung?“

Im Rahmen dieser Diplomarbeit resultieren aus der zentralen Fragestellung folgende Aspekte, die abzuhandeln sind:

Was wissen Kinder im Bezug auf ihre Schule (Schulformen nach der VS und nach der KMS)? Was müssen sie tun, um in der jeweiligen Schulform aufgenommen zu werden? Was für a) implizites Wissen, b) Hypothesen und c) Annahmen hatten Kinder im Bezug auf die Schule? Was wissen Kinder über die Auswirkung der Schulwahl für den weiteren (Berufs-) und Lebensweg? Wie ist es mit ihrer Bildungsentscheidung gewesen? Aus welchem Grund haben sie sich für eine bestimmte Schule/Schulform entschieden? Wer hatte Einfluss auf die Bildungsentscheidung? Wer entscheidet die Schulwahl? Mit wem wird darüber gesprochen?

Werden ihnen die Informationen von der Lehrkörperschaft gegeben? Welche Informationen sind das? Werden sie von den Eltern bei der Bildungsentscheidung unterstützt?

Auf diese Fragen wird in dieser Arbeit eingegangen und ein Interviewleitfaden mit Fragen für die Kinder ausgearbeitet (Interviewleitfaden im Anhang).

Folgende Hypothesen werden im Rahmen der Interviews überprüft:

Hypothese 1: Das Ausmaß von Wissen bei Kindern mit Migrationshintergrund über die Bildungsmöglichkeiten und deren Bedeutung für die Zukunft hat Einfluss auf ihre Bildungsentscheidung vor dem Übertritt in die KMS.

Hypothese 2: Das Ausmaß an Mitspracherecht der Kinder hat bedeutenden Einfluss auf die Bildungsentscheidung von Kindern mit Migrationshintergrund beim Übertritt von der VS in die KMS.

Hypothese 3: Es gibt einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft – insbesondere mit migrantischem Hintergrund – und der Bildungsentscheidung der Kinder mit Migrationshintergrund beim Übertritt von der VS in die KMS.

1.6. Forschungsmethode und Untersuchungsplan

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird die qualitative Forschung als Methode gewählt, da diese „... für das Neue im Untersuchten, das Unbekannte im scheinbar Bekannten offen sein kann“ (Flick/Kardorff/Steinke 2003: 17). Ein weiterer wichtiger Faktor ist, dass die qualitative Forschung den Anspruch hat, „... Lebenswelten ‘von innen heraus’ aus der Sicht des handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick/Kardorff/Steinke 2003: 14). Durch diese Methode sollen detaillierte Erkenntnisse über die persönlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf den Übertritt durch ein Expertinnen- und Experteninterview gewonnen werden. Der Feldzugang ist durch die sechsjährige Tätigkeit in einem Jugendtreff gegeben, welche eine vertrauensvolle Beziehung zu den Kindern ermöglicht. Es werden mehrere Kinder zwischen elf und dreizehn Jahren mit niederschweligen Fragen in einem ihnen vertrautem Raum (Jugendtreff J.at) befragt. Die Kinder gehen in den zweiten Wiener Gemeindebezirk in die KMS und kommen aus Familien, die aus unterschiedlichen Gründen

nach Österreich immigriert sind. Es geht primär darum, herauszufinden, was die Kinder mit migrantischem Hintergrund über den Übergang von der VS in die KMS wissen, ob sie über das Bildungssystem informiert worden sind und was für Erfahrungen sie während dem Übergang gemacht haben. Aus diesem Grund ist die Entscheidung der Erhebungsmethode auf die Expertinnen- und Experteninterviews gefallen. Die Kinder sind in diesem Fall Expertinnen und Experten auf dem Gebiet, wenn es darum geht, ihre eigenen Erfahrungen zu schildern und ihr Wissen darüber offen zu legen.

In dieser Arbeit werden die Datensätze der Interviews mit der Auswertungstechnik der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2009; 2010) durchgeführt. Da sich der Interviewleitfaden während des Forschungsprozesses ändern kann, wird er konsequent an die jeweiligen Umstände angepasst. Alle Interviews werden vollständig transkribiert, da sonst wichtige Daten verloren gehen können. Zusatzprotokolle, beziehungsweise Beobachtungsprotokolle, werden angefertigt, da die Annahme besteht, dass Jugendliche sehr viel Mimik benutzen werden, die hilfreich für die Auswertung sein könnten.

1.7. Resümee

In diesem Kapitel ist die Thematik der Diplomarbeit vorgestellt worden. Ebenso der aktuelle Forschungsstand, der vom Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I handelt bis zu sozialen Ungleichheiten und den Bildungswünschen der Kinder mit Migrationshintergrund und deren Eltern. Des Weiteren wurden die theoretischen Grundlagen erläutert, die für das Anliegen dieser Arbeit einen Zusammenhang herstellen können. Darüber hinaus wurden einzelne Forschungslücken aufgezeigt, um daraufhin die Forschungsfrage zu definieren und Hypothesen aufzustellen. Die Forschungsmethode und der Untersuchungsplan sind ein wichtiger Teil dieses Kapitels gewesen, da sie in kurzer Form die Herangehensweise bei der Beantwortung der Forschungsfrage vorgestellt haben. Die Geplante Gliederung gab einen groben Ausschnitt dieser Diplomarbeit.

Im folgenden Kapitel liegt der Schwerpunkt beim österreichischen Bildungssystem. Die Strukturen werden präsentiert.

2. Das österreichische Bildungssystem

In diesem Kapitel wird das österreichische Bildungssystem vorgestellt. Das ist deshalb wichtig, weil eine der zentralen Themen dieser Diplomarbeit Schule und Bildung sind. Ebenfalls dient folgendes Kapitel dazu, Verständnis und Zusammenhänge im Bildungssektor nachvollziehen zu können.

In den letzten Jahren sind die Themen Bildung und Schule in Medien und diversen Diskussionen sehr präsent. Die Regierung versucht, Neues auszuprobieren, was zum besseren Erfolg für Kinder führen sollte und damit zum besseren Erfolg für die Gesellschaft. Es gibt Bemühungen, ein besseres Bildungssystem in Österreich zu schaffen. Neue Modelle wurden erst in jüngster Vergangenheit vorgestellt und als Pilotprojekte an diversen Schulen eingeführt. Diese werden in diesem Kapitel vorgestellt.

Im österreichischen Bildungssystem haben nicht alle Kinder die gleiche Chance, die gleiche Bildung zu bekommen. „*Migrantenkinder schlagen die nachteiligsten Bildungswege ein*“, schreibt Kristen (1999: 46) bezugnehmend auf Deutschland in ihrer Studie. Das gilt genauso, wenn nicht noch mehr, für Österreich. Aus diesem Grund wird versucht, im Rahmen des österreichischen Bildungssystems neue Wege einzuschlagen.

Es wird darauf hingewiesen, dass die deutsche Literatur, die sich auf das deutsche Bildungssystem bezieht – zugleich aber auch für Österreich zutreffend ist – genutzt wird.

2.1. Allgemein bildenden Pflichtschulen

Es gibt die allgemeine Schulpflicht, die neun Schuljahre betragen muss. Für alle Kinder, die permanent in Österreich leben, besteht diese, wenn sie das sechste Lebensjahr vollendet haben. Für den Zeitraum von neun Schuljahren gibt es folgende Schularten:

- ➔ erste bis vierte Schulstufe: Grundschule (Volksschule) und die Sonderschule
- ➔ fünfte bis achte Schulstufe: Hauptschule/Neue Mittelschule (nur in Wien Kooperative Mittelschule-KMS), allgemeinbildende höhere Schule–Unterstufe, Sonderschulstufe und in Ausnahmefällen auch noch die Volksschuloberstufe

- Im neunten Schuljahr: Besuch der polytechnischen Schule, Besuch einer mittleren, beziehungsweise einer höheren Schule oder der Weiterbesuch einer Volks-, Haupt- oder Sonderschule, sofern deren Lehrziel nicht erreicht worden ist (vgl. bmukk 2009a: [3])

2.1.1. Grundschule (Volksschule) – erste bis vierte Schulstufe

Die Grundschule umfasst die erste bis vierte Schulstufe. Die Bewältigung der Grundstufe I (erste und zweite Schulstufe) kann bis zu drei Jahren dauern, je nach den Bedürfnissen oder Begabungen der Kinder. Es gibt folgende mögliche Organisationsformen: Kinder, die drei Jahre für die Grundstufe I. benötigen, lernen gemeinsam mit den Kindern der ersten Schulstufe beziehungsweise der ersten und zweiten Schulstufe oder werden bereits am Beginn beziehungsweise im Verlauf des ersten Jahres in organisatorisch getrennt geführten Vorschulklassen zusammengefasst (bmukk 2009a: [3]).

Für Kinder, die die Unterrichtssprache Deutsch noch nicht können oder, die die Sprache noch unzureichend beherrschen, werden bereits vor Schuleintritt und begleitend während des Unterrichts entsprechende Fördermaßnahmen angeboten. Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2008c: [1]) hat diese Fördermaßnahmen wie folgt erläutert:

„Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sind in den Klassenverband integriert und können bei Bedarf eine besondere Förderung in der Unterrichtssprache Deutsch erhalten sowie am muttersprachlichen Unterricht teilnehmen.“

Die Erziehungsberechtigten werden in der vierten Schulstufe über den weiteren Bildungsweg beraten und informiert, je nach den Interessen und Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Voraussetzung für die Aufnahme in die kooperative Mittelschule ist der erfolgreiche Abschluss der vierten Schulstufe. Die Voraussetzung für die Aufnahme in die allgemein bildende höhere Schule (AHS) ist das Jahreszeugnis der 1. Leistungsgruppe (oder „Sehr gut“ oder „Gut“ oder „Befriedigend“ mit Konferenzbeschluss der 2. Leistungsgruppe) mit Mindestnote „Befriedigend“ in den anderen Pflichtgegenständen; anderenfalls Aufnahmeprüfung (bmukk 2011a: [1]).

2.1.2. Hauptschule – fünfte bis achte Schulstufe

Voraussetzung für die Aufnahme in die Hauptschule ist der erfolgreiche Abschluss der vierten Schulstufe. Die Hauptschule hat die Aufgabe, eine grundlegende Allgemeinbildung zu vermitteln. Je nach Interessen und Begabungen der Schülerinnen und Schüler soll die Hauptschule auf das Berufsleben vorbereiten und zum Übertritt in die mittlere und höhere Schulen befähigen.

In den Gegenständen Deutsch, Mathematik und lebende Fremdsprache gibt es Leistungsgruppen, die gezielt auf die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler eingehen. Die Anforderungen der höchsten Leistungsgruppe sind jenen der allgemein bildenden höheren Schule gleichzusetzen. In allen Pflichtgegenständen besteht die Möglichkeit für einen speziellen Förderunterricht (bmukk 2009b: [4]).

In Wien werden alle Hauptschulstandorte als Kooperative Mittelschulen (KMS) geführt (Stadtschulrat für Wien 2011: 29).²

2.1.3. Kooperative Mittelschule (KMS) – fünfte bis achte Schulstufe

Die KMS ist eine neue Schulform in der Mittelstufe. Es ist ein Angebot für Schülerinnen und Schüler mit den jeweiligen Vorteilen der AHS Unterstufe und der Hauptschule. An der KMS unterrichten AHS Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer gemeinsam, und es wird eng mit weiterführenden Schulen zusammengearbeitet. So wie der Name der Schule schon sagt, kooperieren diese beiden Schultypen (Olechowski [2011]: [1]).

In der Folge wird ein Zitat angeführt, das die Wichtigkeit des Übertritts nach der Volksschule aufzeigt, ebenso wie den Zusammenhang zwischen der KMS und späteren Bildungsverlauf.

„Die Laufbahnentscheidung nach der Grundschule ist sowohl objektiv als auch im subjektiven Erleben ein wichtiger Einschnitt. Trotz der prinzipiell gegebenen, späteren Korrekturmöglichkeiten und der inzwischen bestehenden Anschlussoptionen für Bildungslaufbahnen handelt es sich nach wie vor um eine Entscheidung mit weitreichender Konsequenz“ (Ditton/Krüsken 2006).

² In dieser Arbeit wird die Autorin über die Kooperative Schule sprechen, da sie Kinder aus Wien interviewt.

Der Übergang ist aus dieser Hinsicht wichtig, weil es viel über die Zukunft aussagt und an dieser Schnittstelle schon angesetzt werden kann um den Bildungsweg in der Zukunft zu bestimmen.

2.1.4. Neue Mittelschule (NMS) – fünfte bis achte Schulstufe

Die Verankerung der NMS wurde als gesetzliche Schulart beschlossen. Österreichweit wird die neue Schulart im Schuljahr 2015/16 ins Regelschulwesen integriert. Das Ziel ist, alle Hauptschulen in neue Mittelschulen umzuwandeln (bmukk 2011c: [1]).

Ziel der NMS ist eine gemeinsame Schule, die allen Schülerinnen und Schülern nach der Grundschule offen steht. Damit es nicht zur frühen Selektion der Kinder in unterschiedliche Bildungskarrieren kommt, ist die neue Lernkultur mit den Eckpfeilern Individualisierung und innere Differenzierung ein Hauptbestandteil der Neuen Mittelschule. Das bedeutet, dass in diesem Modell, jedes Kind und dessen Fähigkeiten und Talente bestmöglich gefördert werden. Der Unterricht wird von Lehrerinnen und Lehrern der HS und AHS gemeinsam in Teams gestaltet. Es gibt flexible Leistungskurse, die die Begabungsförderung unterstützen. Der erfolgreiche Abschluss berechtigt die Schülerinnen und Schüler zum Besuch einer weiterführenden mittleren oder höheren Schule (bmukk 2008d: [1]).

2.1.5. Die Wiener Mittelschule (WMS)

Die WMS wird nur in Wien angeboten. Im Gegensatz zur NMS werden in der WMS an der Nahtstelle „Übergang Volksschule/Mittelschule“ Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer eingesetzt. Zur Vorbereitung auf die weitere Bildungslaufbahn gibt es an der WMS zusätzliche Nahtstellenpädagoginnen und Pädagogen auf der achten Schulstufe. Die Gegenstände Mathematik, Deutsch und Englisch sind in der WMS ab der fünften Schulstufe als Kursmodell organisiert, das heißt, dass die Kinder zusätzlich eine Förderung in sogenannten Trainings- und Erweiterungskursen erhalten – je nach Bedarf des Kindes. Mittels externer Lernstandserhebungen (z. B. Sprachentests) wird durch eine anschließende Prozessbegleitung das Wissen der Kinder weiter aufgebaut. Ein Einsatz von Bundes- und Landeslehrerinnen und Landeslehrer unterstützt die WMS-Form als AHS. An der WMS gibt es eine vermehrte Anzahl an

Unterrichtsstunden durch das Fach "Lerncoaching" (gehalten von eigens ausgebildeten Lerncoaching-Lehrerinnen und Lehrern) (Stadtschulrat für Wien o.J.: [3]).

2.1.6. Sonderschule (6. bis 15. Lebensjahr)

Die Sonderschule hat acht Schulstufen. Wenn die Polytechnische Schule dazu kommt, dauert sie insgesamt neun Jahre. Diese Schule kann bis maximal zwölf Jahre besucht werden. Bei dieser Form muss jedoch um die Bewilligung bei der Schulbehörde angesucht werden (bmukk 2009b: [4]).

„Die sonderpädagogische Förderung erfolgt in individualisierter, den Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entsprechender Form, wobei in der Regel ein spezifischer Lehrplan sowie erforderlichenfalls der Einsatz einer zusätzlichen qualifizierten Lehrkraft zur Anwendung kommt“ (bmukk 2009b: [1]).

2.1.7. Polytechnische Schule (neunte Schulstufe)

Nach der achten Schulstufe muss noch das letzte Pflichtschuljahr abgeschlossen werden. Die Polytechnische Schule ist eine Möglichkeit davon. Die Schülerinnen und Schüler werden in diesem Schuljahr auf das Berufsleben vorbereitet. Die Berufswahl wird durch den Besuch in den außerschulischen Institutionen und den Lehrwerkstätten unterstützt. In Form von Fachbereichen (Metall, Elektro, Holz, Bau, Handel, - Büro, Dienstleistungen, Tourismus) wird den Schülerinnen und Schülern eine allgemeine Berufsgrundbildung angeboten. Neben diesen Fachbereichen – oder stattdessen – können im Rahmen der Schulautonomie neue Fachbereiche (zum Beispiel Mechatronik, Informationstechnologie etc.) angeboten werden. Zusätzlich zu den Fachbereichen und Pflichtgegenständen werden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse – so genannte Schlüsselqualifikationen – vermittelt (Education Group 2011: [1]).

2.2. Allgemein bildende höhere Schulen (AHS)

Die allgemein bildende höhere Schule umfasst eine vierjährige Unterstufe (Sekundarstufe I) und eine vierjährige Oberstufe (Sekundarstufe II). Sie schließt mit der Reifeprüfung (Matura)

ab. Durch diese werden die Berechtigung zum Studium an Universitäten, an Pädagogischen Hochschulen, Akademien und Fachhochschulen erworben.

Voraussetzung für den Eintritt in die erste Klasse ist der erfolgreiche Abschluss der vierten Klasse der Grundschule (in Deutsch, Lesen und Mathematik „Sehr gut“ oder „Gut“) oder eine Empfehlung der Schulkonferenz der Grundschule. Falls diese Voraussetzungen nicht erfüllt werden, können Schülerinnen und Schüler eine Aufnahmeprüfung an einer AHS machen. Der Wechsel von der Hauptschule in eine höhere Klasse der AHS erfolgt dann, wenn im Jahreszeugnisvermerk in den Fächern Deutsch, Lebende Fremdsprache und Mathematik die beste Leistungsgruppe besucht wurde und alle anderen Fächer mindestens mit „Befriedigend“ beurteilt wurden (bmukk 2008a: [1]).

2.2.1. Unterstufe (erste bis vierte Klasse)

In der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schulen werden in der fünften und sechsten Schulstufe die gleichen Fächer in jeder Schulform unterrichtet (bmukk 2009a: [8]). Ab der siebenten Schulstufe erfolgt eine Aufgliederung in drei Ausbildungsrichtungen: Gymnasium, Realgymnasium und Wirtschaftskundliches Realgymnasium (bmukk 2008a: [1]).

2.2.2. Oberstufe (fünfte bis achte Klasse)

Die Unterteilung wie in der Unterstufe betrifft die Schulformen in der Oberstufe: Gymnasium, Realgymnasium, wirtschaftskundliches Realgymnasium. Neben diesen genannten Langformen der AHS (fünfte bis zwölfte Schulstufe), gibt es ab der neunten Schulstufe die Oberstufen-Realgymnasien (ORG). Zu dieser Form können die Schülerinnen und Schüler nach der vierten Klasse Hauptschule übertreten (bmukk 2009a: [8]). Die Oberstufe wird künftig im Modulsystem geführt.

2.3. Berufsbildende Pflichtschulen (Berufsschulen)

Berufsbildende Pflichtschulen, beziehungsweise Berufsschulen, sind ein schulischer Ausbildungsteil des dualen Systems und vermitteln den Lehrlingen während ihrer Ausbildung in einem Lehrberuf grundlegende theoretische Kenntnisse. Sie sollen die betriebliche Ausbildung und die Allgemeinbildung fördern und ergänzen. Je nach Lehrberuf beträgt die Zeit der Ausbildung zwei bis vier Jahre, meist aber drei Jahre. Eine Berufsausbildung erfordert eine enge Verbindung von Theorie (Berufsschulunterricht) und Praxis. Derzeit gibt es ca. 260 Lehrberufe (bmukk 2008b: [1]).

2.4. Berufsbildende mittlere Schulen (BMS)

Berufsbildende mittlere Schulen dauern ein bis vier Jahre. Sie vermitteln je nach Dauer der Schule eine teilweise oder gänzlich abgeschlossene Berufsausbildung. Nach Absolvierung einer mindestens dreijährigen BMS führen Aufbaulehrgänge (drei Jahre) zur Reife- und Diplomprüfung. Die Voraussetzung für die Aufnahme an der BMS erfolgt durch die Absolvierung der achten Schulstufe an einer Volksschule, Hauptschule oder allgemein bildenden höheren Schule. Eine Aufnahmeprüfung in Deutsch, Englisch und Mathematik ist abzulegen, wenn eine Schülerin oder ein Schüler aus der vierten Klasse einer Hauptschule kommt und sie oder er aus diesen Fächern in der niedrigsten Leistungsgruppe war und in eine mindestens dreijährige BMS eingeschrieben werden möchte (bmukk 2009a: [10f]).

2.5. Berufsbildende höhere Schulen (BHS)

Berufsbildende höhere Schulen vermitteln in fünf Jahren zusätzlich zur Allgemeinbildung eine höhere berufliche Ausbildung und schließen mit einer Reife- und Diplomprüfung ab. Dadurch bekommen die Schülerinnen und Schüler die Berechtigung zum Studium an Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen.

Um an die BHS zu kommen, müssen Schülerinnen und Schüler die vierte Klasse der Hauptschule, die vierte oder eine höhere Klasse der AHS oder die Polytechnische Schule auf der neunten Schulstufe erfolgreich absolviert haben. Falls Schülerinnen und Schüler, die aus der

vierten Klasse einer Hauptschule, in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik in der niedrigsten Leistungsgruppe waren oder in der mittleren Leistungsgruppe mit „Genügend“ beurteilt wurden und in die BHS aufgenommen werden wollen, müssen sie in diesen Fächern eine Aufnahmeprüfung absolvieren (bmukk 2009a: [12f]).

2.6. Kollegs und Kollegs für Berufstätige

Kollegs sind zweijährige – für Berufstätige zwei- bis dreijährige – gehobene Berufsausbildungsstätten.

Die Zugangsvoraussetzungen sind die Reifeprüfung, die Berufsreifeprüfung oder die Studienberechtigungsprüfung. Für technische Kollegs ist auch der Abschluss einer vierjährigen, facheinschlägigen Fachschule gültig. Kollegs enden mit einer Diplomprüfung (bmukk 2009a: [14]).

2.7. Pädagogische Hochschulen (PH)

Die Voraussetzung für die Aufnahme in Pädagogische Hochschulen ist die erfolgreiche Ablegung der Reifeprüfung, der Berufsreifeprüfung oder der Studienberechtigungsprüfung. Für die Zulassung sind weiters spezielle Eignungsvoraussetzungen gefordert.

Den Abschluss machen die Studentinnen und Studenten mit dem Bachelor of Education, die Studiendauer beträgt mindestens drei Jahre. Auch Fort- und Weiterbildung wird an den Pädagogischen Hochschulen angeboten (bmukk 2009a: [14]).

2.8. Fachhochschule (FH)

Die österreichische Fachhochschule ist eine wissenschaftlich fundierte Berufsausbildung mit einer stark berufsbezogenen Ausrichtung (Praxissemester, In- oder Auslandssemester). Folgende Arten von Studiengängen werden angeboten: Bachelorstudiengänge und Masterstudiengänge. Diplomstudiengänge werden kaum noch angeboten (bmukk 2009a: [15f]).

2.9. Universitätsstudien

Die Zugangsvoraussetzungen für die Universität sind die Reifeprüfung, die Studienberechtigungsprüfung und die Berufsreifeprüfung. Es gibt drei Studienarten: Diplomstudien (nur wenige Studiengänge), Bachelor- und Masterstudien und Doktoratsstudien und PhD-Studien (bmukk 2011b: [2]).

2.10. Erwachsenenbildung

Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind in folgenden Einrichtungen möglich: Volkshochschulen, Berufsförderungsinstituten, Wirtschaftsförderungsinstituten und in anderen Erwachsenenbildungsinstitutionen, die sowohl allgemeinbildende als auch berufsbildende Kurse und Programme anbieten. Eine wichtige Aufgabe der Erwachsenenbildung ist es auch, das Nachholen von Bildungsabschlüssen zu ermöglichen. Personen können Vorbereitungslehrgänge für den Hauptschulabschluss und andere Lehrgänge an Einrichtungen der Erwachsenenbildung besuchen (bmukk 2009a: [17]).

2.11. Maßnahmen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Im Wiener Schulführer 2011/12 ([2011]: 27) wird darauf aufmerksam gemacht, dass mehrsprachige Kinder an den Pflichtschulen Fördermaßnahmen im Bereich Sprache bekommen. Zurzeit gibt es folgende Maßnahmen zur Sprachförderung im Pflichtschulbereich: Förderunterricht durch Begleitlehrerinnen und Lehrer, Sprachförderkurse durch Sprachförderkurslehrerinnen und Lehrer, Modelle der zweisprachigen Alphabetisierung und Projekte zum bilingualen Unterricht.

2.12. Resümee

In diesem Kapitel wurde aufgezeigt, wie breit die Bildung im österreichischen Schulsystem sein kann und wie viele Möglichkeiten Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene in diesem System theoretisch haben. Neue Modelle, keine Benachteiligungen im Leben der Menschen

vorzunehmen, werden mittlerweile entwickelt (Neue Mittelschule und Wiener Mittelschule). Weiters wurde in diesem Kapitel darauf aufmerksam gemacht, dass diverse Studien aus Deutschland mit jenen in Österreich vergleichbar sind, weshalb sie in diesem Kapitel teils Erwähnung fanden.

Die Förderprogramme und Maßnahmen zur Integration der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und mit nicht deutscher Muttersprache sind im österreichischen Bildungssystem von besonderer Bedeutung. Es wird in diesem Bereich daran gearbeitet, auf Kinder mit Migrationshintergrund einzugehen.

Im Laufe der Diplomarbeit wird versucht herauszufinden, wie weit die Ergebnisse für die *„gerechte Bildung für alle“* mit den neuen Schulmodellen erfolgreich sind.

Im nächsten Kapitel wird das Thema Migration aufgegriffen. Da in dieser Arbeit die Kinder mit Migrationshintergrund die Versuchsgruppe sind, ist es wichtig, deren Lebenswelten und ihre Situation in Bezug auf Migration näher darzustellen.

3. Migration

In diesem Kapitel wird sowohl die Geschichte der Migration als auch die Migration der Gegenwart behandelt. Um Klarheit zu schaffen, werden ausgewählte Begriffe erläutert und definiert. Ein historischer Überblick wird zeigen, wie sich die Migration bis heute entwickelt hat beziehungsweise bisher verlaufen ist. Die sozioökonomische Situation wird vorgestellt, um so die tatsächliche Situation von Menschen mit Migrationshintergrund zu erfassen und darzustellen.

Die Migration in Österreich hat eine lange Geschichte. Für diese Arbeit ist die Migration ab dem Jahr 1960 relevant, da die heutigen Kinder und Jugendlichen mittlerweile in der zweiten beziehungsweise dritten Generationen in Österreich leben. Es soll aufgezeigt werden, wie sich das Leben für diese Generation entwickelt hat. Weiters wird auf die Einflüsse, die eventuell mit dem Migrationshintergrund zusammenhängen, eingegangen. Dieses Kapitel erfasst jedoch auch jene jungen Menschen mit Migrationshintergrund, die erst vor wenigen Jahren nach Wien gekommen sind.

3.1. Definition der Begriffe

3.1.1. Migration

Bade (2007) hat den Begriff der Migration mit folgenden Worten beschrieben:

„Migration ist ein Konstituens der Conditio humana wie Geburt, Vermehrung, Krankheit und Tod. Die Geschichte der Wanderungen ist so alt wie die Menschheitsgeschichte; denn der Homo sapiens hat sich als Homo migrans über die Welt ausgebreitet“ (Bade 2007: 115).

Bade (2007) erklärt weiters, dass es in vielen Lebensbereichen unterschiedliche Gründe für Migration gibt; Migrationen sind Bade zufolge Sozialprozesse, die Antworten auf ökonomische und ökologische, soziale und kulturelle, religiös-weltanschauliche, ethnische und politische Existenz- und Rahmenbedingungen bieten. Die Migration ist demnach ein übergeordneter Begriff für das Leben jener Menschen, die aus den unterschiedlichsten Gründen ausgewandert sind und in dem Land, wo sie angekommen sind, ihre Existenz bestreiten. Der An-

satz Bades wird von jenem Hamburgers (2009: 30) ergänzt, für den die Migration eine tiefgreifende Veränderung im Leben darstellt. Sowohl Bade als auch Hamburger sehen die Migration als wirkungsvolle Veränderung im Leben der Menschen.

3.1.2. „Ausländerin“ und „Ausländer“

Der Statistik Austria (2011: 20) zufolge werden als „Ausländerinnen“ und „Ausländer“ alle Personen bezeichnet, die keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen.

Näher, beziehungsweise detaillierter beschreibt es die Expertin Herwartz-Emden (2003: 662), indem sie die folgenden Personen als „Ausländer“ und „Ausländerinnen“ bezeichnet: *„Arbeitsmigranten- und migrantinnen, Kinder und Enkel der Arbeitsmigranten- und migrantinnen, Asylberechtigte und ihre Familienangehörige, De-facto-Flüchtlinge, Asylsuchende, Bürgerkriegsflüchtlinge, Konventions- und Kontingentflüchtlinge, Personen aus EU- Mitglieds-ländern und heimatlose Ausländer und Ausländerinnen.“* Sie sieht die Begriffserklärung „Ausländerinnen“ und „Ausländer“ problematisch, weil es bei der Situation dieser Menschen *„weniger um die Staatsangehörigkeit, als vielmehr um den Zuwanderungsprozess und die Integration dieser Menschen in die deutsche Gesellschaft geht“* (Herwartz-Emden 2003: 661).

3.1.3. Migrationshintergrund

Laut Statistik Austria (2011: 20) besitzen Menschen einen Migrationshintergrund, wenn ihre Eltern im Ausland geboren sind – unabhängig von ihrer eigenen Staatsangehörigkeit.

Das statistische Bundesamt Deutschland ([2011]: 1) gibt folgende Definition für Menschen mit Migrationshintergrund: *„Als Person mit Migrationshintergrund gilt, wer eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt, oder im Ausland geboren wurde und nach 1949 zugewandert ist. Oder auch wer in Deutschland geboren ist und eingebürgert wurde, oder ein Elternteil hat, das zugewandert ist, eingebürgert wurde oder eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt.“*

Demnach ist dieser Begriff für alle Menschen zutreffend, sobald sie in einem anderen Land gelebt haben, beziehungsweise nicht in Österreich geboren sind, oder aber sehr wohl in Österreich geboren sind – allerdings ihre Eltern nicht. Treffend hat Hamburger (2009: 30) bemerkt, dass der Begriff Migrationshintergrund eine Heterogenität der Lebenswelten dieser Menschen beinhaltet und deswegen eine Generationsgeschichte beschreibt. Er ist der Meinung, dass die Bezeichnung erst relevant ist, wenn die Migrationsgeschichte für die Person selbst eine Bedeutung hat.

3.1.4. „Erste Generation“, „Zweite Generation“

Der Statistik Austria (2011: 20) zufolge sind die Menschen der so genannten ersten Generation diejenigen, die im Ausland geboren wurden und nach Österreich zugezogen sind. Die Personen, die im Gegensatz zu ihren Eltern in Österreich zur Welt gekommen sind, werden als Menschen der zweiten Generation bezeichnet. Die dritte Generation sind die Kinder der Menschen der zweiten Generation, die ebenfalls in Österreich geboren wurden.

3.1.5. Integration und Inklusion

Für Schulte (2009: 116) bezieht sich der Begriff Integration zunächst auf die Eingliederung der Migrantinnen und Migranten in die Aufnahmegesellschaft. Dies wird – wie bei der Integration von anderen gesellschaftlichen Gruppen (zum Beispiel Menschen mit Beeinträchtigungen) – als Form der Sozialintegration bezeichnet. Im weiteren Sinn geht es für Schulte (2009: 116) bei dem Begriff der Integration um die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Zusammenhalts insgesamt.

Eine andere Möglichkeit, wie Integration gesehen werden kann, beschreibt Maffessolli (2010: 32 zit. n. Hoher Rat für Integration, Bilanz der staatlichen Integrationspolitik 2006): „... sie erfordert ein Bemühen beider Seiten, ein Zulassen einer bereichernden Vielseitigkeit...“

Der Begriff Integration wird als problematisch dargestellt, da er in den letzten Jahren wegen Mehrfachdeutungen und dem politischen Kontext eine negative Bedeutung bekommen hat

(vgl. Maffessoli 2010: 30). Dieser wird von Kobi (2006: 33) unter anderem als Synonym zu Inklusion verwendet.³

Der Begriff Inklusion kam in den 1990-er Jahren als eine Art Ersatz für den Begriff Integration auf. Die Inklusion beschreibt, dass alle Menschen, so wie sie sind, mit allen ihren Begabungen, mit ihrer Heterogenität und ihren Lebensumständen, angenommen werden. So stellt Rösner (2006: 127) fest, dass es möglich ist, mithilfe dieses Begriffs die Unterschiede der Menschheit zu berücksichtigen wie zum Beispiel *„... in den Geschlechterrollen, in unterschiedlichen sexuellen und weltanschaulichen Überzeugungen, in unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Herkünften, in unterschiedlichen Bildungsmilieus und Lebensentwürfen, in unterschiedlichen Eigenschaften und Begabungen usw. (...)“*

3.2. Zuwanderung nach Österreich

3.2.1. Historischer Rückblick

In den 1950-er und 1960-er Jahren gab es in Österreich – wie in vielen europäischen Staaten – einen Arbeitskräftemangel. Um dem entgegenzuwirken, schloss die Republik Österreich ein Anwerbeabkommen, unter anderem mit dem damaligen Jugoslawien und der Türkei (vgl. Perchinig 2010: 98). Von da an begann eine Periode starker Zuwanderung, wobei es sich im Wesentlichen um eine temporäre und kontrollierte Arbeitsmigration handelte. Dieses Rekrutierungsabkommen endete im Jahr 1974, weil klar wurde, dass sich der Zuzug von ausländischen Arbeitskräften von einem vorübergehenden zu einem strukturellen Phänomen gewandelt hatte, was sich in den folgenden Jahren durch verstärkte Familiennachzüge bemerkbar machte (vgl. Lebhart/Marik-Lebeck 2007a: 166). In den 1980-er Jahren wurden keine Aufenthaltsbewilligungen mehr verlängert und die Arbeitsplätze jener Menschen, die nach Hause heimgekehrt waren, nicht nachbesetzt. Trotzdem verringerte sich die Zahl der Ausländerinnen und Ausländer nicht, weil die Familienzusammenführung bereits stattgefunden hatte. In den 1990-er Jahren ist der ausländische Anteil der Bevölkerung abermals gestiegen: Es war die stärkste Zuwanderungsphase in Österreich der letzten 50 Jahre (vgl. Leb-

³ Maffessoli bezieht sich zwar auf Frankreich, die negative Begriffsdeutung ist jedoch vergleichbar mit Österreich.

hart/Marik-Lebeck 2007a: 167), und auch in den vergangenen Jahren stieg die Zahl der Migrantinnen und Migranten kontinuierlich.

3.2.2. Zuwanderung aktuell

Laut Statistik Austria (2011: 20) lebten am 1. Jänner 2011 1,316 Millionen Menschen mit ausländischem Geburtsort in Österreich. Im Jahr 1967 waren es nur knapp über 20.000, die ausländische Staatsangehörige waren (vgl. Lehart/Marik-Lebeck 2007b: 146, Abb. 2). Der Statistik Austria (2011: 24) zufolge kommen die meisten Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich aus Deutschland, Serbien, Montenegro und dem Kosovo, des Weiteren aus der Türkei, Bosnien und Herzegowina, Kroatien und Rumänien. Mittlerweile kann nicht mehr von Arbeitsmigration die Rede sein. Menschen, die damals als „Gastarbeiter“ kamen, holten ihre Familien nach Österreich. Ein demografischer Wandel setzte sich in Gang. „Nur“ Arbeitsmigrant auf Zeit zu sein, das gibt es schon lange nicht mehr, da es zu einer dauerhaften Zuwanderung kam. Und da ist die Frage – so wie es Fassman (2007: 183) formulierte – der gesellschaftlichen Eingliederung wichtig, nämlich *„...in welcher Form und in welchem Ausmaß gesellschaftliche Eingliederung zu erfolgen hat.“*

3.3. Sozioökonomische Situation der Menschen mit Migrationshintergrund

Der sozioökonomische Status von Menschen ist ein bedeutender Grund für die Bildungschancen der Kinder. Der Übergang von der VS in die Sekundarstufe I, also die Bildungsentcheidung, ist unmittelbar mit der Sozialschicht der Eltern verknüpft (vgl. Harazd 2008; Schröder-Lenzen 2008). Bei den Herkunftseffekten nach Boudon (1974) wurde dazu im letzten Kapitel Stellung genommen. Im Folgendem wird aufgezeigt, wie die sozioökonomische Situation, verbunden mit dem Migrationsstatus, zu noch mehr Disparitäten bei Menschen mit Migrationshintergrund führt.

3.3.1. Einkommen und Beschäftigung

Menschen mit Migrationshintergrund haben im Gegensatz zur österreichischen Bevölkerung weniger Einkommen, was mehrere Auswirkungen auf ihr Leben hat, zum Beispiel die Wohnsituation betreffend, auf die später eingegangen wird. Im Jahr 2003 haben ein Drittel der Österreicherinnen und Österreicher 18.850 € jährlich pro Kopf verdient. Bei der ausländischen Bevölkerung ist dieser Anteil nicht einmal halb so hoch, so Fassmann und Reeger (2007: 198). Während die österreichische Bevölkerung im Jahr 2010 zu 23 % Arbeiterinnen und Arbeiter waren, sind die Menschen mit Migrationshintergrund zu 47 % Arbeiterinnen und Arbeiter. Die meisten Menschen, die das betrifft, stammen aus der Türkei (66 %) und aus dem ehemaligen Jugoslawien (64 %) (vgl. Statistik Austria 2011: 11). Die Geldüberweisungen in das Heimatland, die viele Migrantinnen und Migranten tätigen, verringern zusätzlich das verfügbare Einkommen (vgl. Fassmann/Reeger 2007:197). Der Statistik Austria (2011: 11) zufolge gleicht sich die berufliche Stellung der zweiten Generation allerdings zunehmend an die der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund an.

3.3.2. Wohnsituation

Die Wohnsituation von Menschen mit Migrationshintergrund unterscheidet sich in einigen Bereichen sehr deutlich von jener der Menschen ohne Migrationshintergrund: Auf der einen Seite ist pro Person deutlich weniger Wohnfläche für die ausländische Bevölkerung vorhanden. Sie lag im Jahr 2010 bei 31m², wobei Menschen ohne Migrationshintergrund 43m² zur Verfügung standen (vgl. Statistik Austria 2011: 13). Auf der anderen Seite ist die Unterscheidung in Mietwohnungen mit unterschiedlichen Kategorien und Eigentumswohnungen aufschlussreich. Das Wohnen in Eigentumswohnungen ist bei Menschen ohne Migrationshintergrund eher zu beobachten. Das hängt vor allem vom bereits erwähnten Faktor Einkommen ab. Die Mehrheit der ausländischen Wohnbevölkerung lebt hingegen in Mietwohnungen, was manchmal zur räumlichen Segregation führt (vgl. Statistik Austria 2011:13; Kohlbacher/Reeger 2007: 305). In Wien gibt es diverse Bezirke wo der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich hoch ist. Einer davon, der für diese Diplomarbeit hohe Bedeutsamkeit hat, ist der zweite Wiener Gemeindebezirk. Aus diesem Bezirk kommen die Kinder mit Migrationshintergrund, die befragt wurden. Die Segregation in der Umge-

bung, wo die befragten Kinder in die VS gegangen und in die KMS übergetreten sind, ist enorm. Laut den Bevölkerungsdaten vom Stand per 31.12.2006⁴ wohnten bis zu diesem Jahr 7.667 Personen mit österreichischer Staatsbürgerschaft im Volkert- und Alliiertenviertel in der Leopoldstadt⁵ und 4.310 Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft⁶. Schröder-Lenzen (2008) betont, dass die Bildungsdisparitäten verknüpft seien „... mit bestimmten urbanen Teilräumen, mit einer ethnischen Konzentration in der Wohnumgebung und einer entsprechenden ‘Versäulung’ von bestimmten Grundschulen“ (Schröder-Lenzen 2008: 109). Damit verbunden kann auch vom negativen Effekt ethnischer Segregation beim Übertritt ausgegangen werden. Esser (2006) bezieht sich auf die Herkunftssprache und deren Verwendung in der Schule. Dies wird im Kapitel 3.3.3. eingehender behandelt.

Von weiterer Segregation wird in der Studie von Kristen (2002) hingewiesen:

„Hohe Migrantenanteile in der Schule oder Schulklasse haben negative Konsequenzen für die schulische Platzierung der Schülerinnen und Schüler. Es ist damit nicht bedeutungslos, in welcher Schulumgebung ein Kind lernt“ (Kristen 2002: 549).

In der VS, welche die befragten Kinder besucht haben, verfügen Schülerinnen und Schüler zwischen 95 % und 98 % über eine andere Erstsprache als Deutsch⁷.

Die Schulbildung, Berufstätigkeit und das Einkommen zählen zu den Faktoren, die mit der Wohnsituation unmittelbar zusammenhängen. Die letzten zwei Faktoren wurden bereits mit den Wohnbedingungen in Zusammenhang gebracht. Die Schulbildung der Kinder und deren Auswirkung wird mit dem beengten Wohnraum in Verbindung gebracht. Im Jahr 2010 hat die Statistik Austria (2011: 14) bezugnehmend auf die zweite Generation folgende Tendenz festgestellt: Die zweite Generation besaß im Jahr 2010 mehr Eigentumswohnungen als die erste. Diesem Trend folgend müsste sich das auch im Hinblick auf die Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund spürbar auswirken – erfreulicherweise in Richtung einer Bildungsbeteiligung.

⁴ Quelle: Gebietsbetreuung Stadterneuerung im 2. Wiener Gemeindebezirk; in MA62/MA14

⁵ In der Leopoldstadt (2. Wiener Gemeindebezirk) heißt das Grätzl, wo sich die VS und die KMS der befragten Kinder befinden, Volkert- und Alliiertenviertel.

⁶ Es ist anzunehmen, dass die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund höher ist, da viele Menschen mit Migrationshintergrund die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen.

⁷ Quelle: www.republik-online.at/ireds-114160.html

3.3.3. Sprache und ihre Bedeutung für die Schulbildung

Kinder mit Migrationshintergrund gehören in der Schule überdurchschnittlich häufig zu einer Risikogruppe (vgl. Baumert et al. 2010). Die Sprache spielt dabei eine wesentliche Rolle. Wenn die Sprache nicht ausreichend beherrscht wird, dann wirkt sich das auf die schulische Leistung aus (vgl. Zöllner et al. 2006). Des Weiteren betonen die Forschenden, dass sich das besonders bei den Kindern auswirkt, die die deutsche Sprache nur unzureichend beherrschen oder keine Möglichkeit haben, ihre Sprachkenntnisse zu erweitern. Diese Schülerinnen und Schüler weisen deutlich geringere Bildungserfolge aus als Kinder ohne Migrationshintergrund. Ein zusätzlicher Faktor, der auch dazu führt, ist die Herkunftssprache und ihre Verwendung. Wie bereits im Kapitel 3.3.2. angekündigt, bezieht sich Esser (2006) auf die Herkunftssprache und deren Verwendung in der Schule. Esser geht davon aus, dass innerhalb der Schulen – da wo die Segregation hoch ist – in Herkunftssprachen gesprochen wird. Seiner Annahme folgend, passiert eine Beeinträchtigung des schulischen Erfolges immer dann, wenn eine Konzentration an Migrantinnen und Migranten im Wohnumfeld einer Grundschule wohnen und wenn die Kinder in der Familie und in der Schule mehrheitlich die Muttersprache sprechen (vgl. Esser 2006).

Boudon (1974) hat – wie bereits in Kapitel 1 beschrieben – das Modell der primären und sekundären Effekte vorgestellt. In diesem Kapitel wird auf die Adaption des Modells in der ethnischen Herkunft eingegangen. Bei Kindern mit Migrationshintergrund bezieht sich das auf die Sprache.

„So können migrationsspezifische Merkmale wie etwa sprachliche Schwierigkeiten dazu führen, dass Kinder mit Migrationshintergrund auch unter Berücksichtigung des häufig niedrigeren sozioökonomischen Status geringere schulische Leistungen erbringen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Bei diesem zusätzlichen negativen Zusammenhang neben dem Einfluss der sozialen Herkunft handelte es sich entsprechend um einen primären Effekt des ethnischen Hintergrunds auf die schulische Leistung“ (Gresch/Becker 2010: 183).

Folgend kann festgehalten werden, dass die Sprache eine hohe Wichtigkeit und damit einen enormen Einfluss bei der Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund und deren weiteren Bildungsweg hat.

3.3.4. Familien(-Verhältnisse)

Die Familie spielt eine bedeutende Rolle bei Menschen mit Migrationshintergrund. Bei vielen Kindern wohnen nicht nur die engsten Familienmitglieder in derselben Wohnung, sondern auch weitere Verwandte wie Onkeln, Tanten, Cousins und Cousines (vgl. Fassmann/Reeger 2007: 190). Das hat zur Folge, dass die Wohnverhältnisse für die beteiligten Schülerinnen und Schüler nicht ideal sind. Auf den Zusammenhang zwischen Wohnverhältnissen und Schulleistung wurde bereits im Kapitel 3.3.2. hingewiesen.

Da zwei Komponenten bei den Kindern aufeinander treffen – Adoleszenz und zweite Generation – kommt es öfter zu Auseinandersetzungen in der Familie zwischen Kindern und deren Eltern. Die Konflikte resultieren nach der Studie von Gapp (2007) aus folgenden Ursachen:

„Mitverantwortlich für die stärkeren Spannungen in Migrantenfamilien sind Faktoren, die auch charakteristisch für den Migrationshintergrund der Jugendlichen sind; ein starker Leistungsdruck der Eltern auf die Kinder und Verbote hinsichtlich der sozialen Kontakte, speziell der Partnerschaftsbeziehungen zu ÖsterreicherInnen. Im Detail zeigte sich, dass Jugendliche, die ihren Erziehungsstil als traditionell einstufen, häufiger Konflikte mit den Eltern haben“ (Gapp 2007: 149).

3.3.5. Soziale Kontakte

Soziale Kontakte werden von Menschen mit Migrationshintergrund am meisten zu Menschen, die aus demselben Land kommen oder die gleiche Religion haben, gesucht und gepflegt. Bei Kindern und Jugendlichen ist es ähnlich: Sie haben meist Freundschaften aus der eigenen Herkunftsgruppe. Nach der Studie von Weiss und Strodl (2007: 125) gibt es dafür mehrere Gründe. Sie nennen zum Beispiel die Gelegenheitsstruktur – Ausländerinnen- und Ausländeranteil in Wohnumgebung und Schule – und die elterliche Kontrolle sowie die Erwartungshaltung der Eltern, Freundschaften zur eigenen ethnischen Gruppe zu haben. Weiters betonen sie (Weiss/Strodl, 2007: 126), dass sich Freundschaften auf Ähnlichkeiten und gemeinsamen Erfahrungen gründen, was bei Kindern mit Migrationshintergrund gegeben ist.

3.4. Resümee

In diesem Kapitel wurde ein kurzer Überblick über die Migration bzw. über Menschen mit Migrationshintergrund gegeben. Weiters wurde der „Anfang“ der Migrantinnen- und Migrantenbewegung geschildert, um auf die heutige Situation Rückschlüsse ziehen zu können, da die meisten Migrantinnen und Migranten zweiter Generation die Kinder jener Eltern beziehungsweise Großeltern sind, die als „Gastarbeiter“ in den 1960-er Jahren nach Österreich kamen.

Ein Einblick in die vielfältige Lebenswelt der Migrantinnen und Migranten zeigt die Unterschiede im sozioökonomischen Bereich auf – beispielsweise im Bereich Einkommen, Wohnsituation, Familienverhältnisse und soziale Kontakte. Dabei zeigt sich, dass Menschen mit Migrationshintergrund gegenüber Menschen ohne Migrationshintergrund benachteiligt sind. Erwähnenswert ist die Tendenz zur Besserung der Situation, die sich in vielen Bereichen für die Menschen der zweiten und dritten Generation abzeichnet.

Im nächsten Kapitel wird auf die Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund und deren Übergang von der Volksschule in die Kooperative Mittelschule eingegangen. Es wird versucht, herauszufinden, welche Intentionen und Faktoren bzw. Einflüsse beim Übertritt schlagend wurden.

4. Empirische Studie – Methode der qualitativen Forschung

Das zentrale Forschungsanliegen dieser Arbeit ist, herauszufinden, was Kinder mit Migrationshintergrund nach dem Übertritt von der Volksschule in die KMS für Gedanken, Wissen, Wünsche oder Ängste hinsichtlich ihres Schulwechsels hatten und wie diese Aspekte auf die Bildungsentscheidung Einfluss genommen haben. Um die Forschungsfrage **„Welches Wissen und welche Gestaltungsmacht haben Kinder mit Migrationshintergrund beim Übertritt von der Volksschule in die KMS und welchen Einfluss hat dies auf die Bildungsentscheidung?“** beantworten zu können, wurde eine qualitative Herangehensweise als Methode gewählt, da diese *„für das Neue im Untersuchten, das Unbekannte im scheinbar Bekannten offen sein kann“* (Flick/Kardorff/Steinke 2003: 17). Ein weiterer wichtiger Faktor ist, dass die qualitative Forschung den Anspruch hat, *„Lebenswelten ‘von innen heraus‘ aus der Sicht des handelnden Menschen zu beschreiben“* (Flick/Kardorff/Steinke 2003: 14). Durch die qualitative Methode ist es also möglich, die inneren Gedanken eines Menschen herauszufinden. In der qualitativen Forschung ist es überaus wichtig, *„... dass die Untersuchungen in der jeweiligen Lebenswelt der untersuchten Personen stattfinden sollen ... (...) Erwartet werden durch die Lebensweltnähe dichte Beschreibungen, die erklärungsrelevant sind“* (Ackermann/Rosenbusch 2002: 47f). In diesem Fall sind die Kinder diejenigen, die ihre Lebenswelt an die Öffentlichkeit weitergeben möchten.

In vorliegendem Kapitel wird das Untersuchungsdesign vorgestellt. Die Erhebungsmethode, Transkription der Interviews und das Auswertungsinstrument – die qualitative Inhaltsanalyse – werden dargestellt.

4.1 Erhebungsmethode

4.1.1 Expertinnen- und Experteninterview als Erhebungsmethode

Es existieren laut Gläser und Laudel (2009) unterschiedliche Erhebungsmethoden, mit denen Forschungsfragen beantwortet werden können. Für diese Arbeit ist das Interview das gewählte Erhebungsinstrument. Ein Interview ist eine mündliche Befragung von Menschen. Diese Methode wurde gewählt, damit die Kinder mit Migrationshintergrund selbst Auskunft

über sich geben können und somit die Forschungsfrage aus ihrer subjektiven Erfahrung bzw. Wahrnehmung beantworten können (vgl. Gläser/Laudel 2009: 39). Die Fragen, die an die Interviewten gestellt werden, müssen selbstverständlich klar ausformuliert und leicht verständlich sein.

Gläser und Laudel (2009) folgend sind „Experten“, wie die beiden Autoren Personen nennen, die über spezifisches Wissen verfügen, nicht nur Menschen, die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind oder Politikerinnen und Politiker. Es sind auch Personen, die in weniger gehobenen Positionen arbeiten. Ein Experte kann auch jemand sein, der alles – also bis ins kleinste Detail – über das eigene Hobby weiß. Oder jemand, der von einer seltenen Krankheit betroffen ist und darüber alles weiß. *„All diesen Beispielen ist gemeinsam, dass die ‘Experten’ über ein besonderes Wissen verfügen“* (Gläser/Laudel 2009: 11).

In diesem Fall sind Kinder mit Migrationshintergrund, die interviewt worden sind, die Expertinnen und Experten hinsichtlich ihrer Einstellung, Erfahrung, Deutung, ihres Wissens und ihrer Wünsche, Gedanken und Sichtweisen beim Übertritt von der Volksschule in die KMS.

Des Weiteren werden in der vorliegenden Arbeit die Daten aus den Expertinnen- und Experteninterviews mit Daten, die aus teilnehmender Beobachtung gewonnen wurden, ergänzt, da sich dadurch die empirische Absicherung vergrößert und *„... der beobachtende Forscher mit den Menschen im beobachteten Feld interagiert, an den ihn interessierenden Prozessen teilnimmt und sie in Beobachtungsprotokollen beschreibt“* (Gläser/Laudel 2009: 39). Die teilnehmende Beobachtung ist in dieser Arbeit auch deswegen von Bedeutung, weil sie zusätzliche Informationen – diese werden im Kapitel 4.1.9. beschrieben – liefern kann. Gläser und Laudel (2009) zufolge empfiehlt sich die ausgesuchte Form des Interviews immer dann,

„- wenn in einem Interview mehrere unterschiedliche Themen behandelt werden müssen, die durch das Ziel der Untersuchung und nicht durch die Antworten des Interviewpartners bestimmt werden, und

-wenn im Interview auch einzelne, genau bestimmbare Informationen erhoben werden müssen.“

(Gläser/Laudel 2009: 111)

4.1.2. Leitfadengestützte Interviews

Aus diesen Gründen werden Expertinnen- und Experteninterviews in der Regel als leitfadengestützte Interviews geführt (vgl. Gläser/Laudel 2009: 111). Die Interviews können in unterschiedlicher Form stattfinden, zum Beispiel per Skype, telefonisch oder „Face-to-Face“. Die Entscheidung bei dieser Arbeit fiel auf die „Face-to-Face-Methode“, da die visuelle Information von hoher Bedeutung ist – auch, weil die Berücksichtigung von Mimik und Gefühlsmomenten, die ansonsten abhanden kommen würde, erfolgen kann (vgl. Gläser/Laudel 2009: 153f). Nach den Interviews können so detaillierte Beobachtungsprotokolle geschrieben werden. Es hat sich dabei herausgestellt, dass die Beobachtungsprotokolle von hoher Bedeutung sind und einen wichtigen Aspekt zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen. Zwei Fragen wurden somit in den Leitfaden integriert. Im Anhang befindet sich der relevante Leitfaden des hiesigen Forschungsthemas.

Als spezifische Interviewtechnik wurde für den hier beschriebenen Forschungsprozess das nichtstandardisierte leitfadengestützte Expertinnen- und Experteninterview gewählt. Dies bedeutet, dass es keine Vorgaben beim Interview gibt. Da es aber bei nichtstandardisierten Interviews auch Vorgaben für die Interviewerin und Interviewer geben muss, die unter anderem einen Leitfaden benötigen, war eine Formulierung von Leitfragen vonnöten (vgl. Gläser/Laudel 2009). Nichtstandardisierte Leitfadeninterviews werden auch teilstrukturierte Leitfadeninterviews genannt (vgl. Reinders 2005: 173).

Der Leitfaden und seine Fragen wurden so ausgewählt, dass sich im Leitfaden teilstrukturierte und unstrukturierte Fragen finden.

„Teilstrukturierte Fragen erweitern den Antwortraum im Vergleich zu strukturierten Fragen, geben aber eine inhaltliche Dimension vor, innerhalb derer die Antwort liegen sollte (etwa Art der Freundschaftsveränderung) zu erfragen.“

„Unstrukturierte Fragen lassen dem Befragten den größten Freiraum bei der Beantwortung einer Frage. Weder werden Antwortvorgaben nahe gelegt noch inhaltliche Dimensionen vorgegeben.“

(Reinders 2005: 173, Hervorhebung durch den Autor)

Die Fragen im Leitfaden wurden wie vorhin erwähnt einfach und verständlich ausformuliert. Suggestivfragen wurden ausgelassen, um die Offenheit der Antworten nicht einzuschränken. Es ist auch wichtig, dass der Leitfaden während der Untersuchung ständig verändert wird

(vgl. Reinders 2005: 174), was den Spielraum bzw. die Antwortmöglichkeiten für die Interviewten vergrößert. Auch kann es sein, dass der Interviewleitfaden vor den Gesprächen noch ungeprüfte Annahmen über das Untersuchungsfeld beinhaltet. Der Leitfaden sollte also vor den Gesprächen getestet werden, am besten, indem ein Probeinterview gemacht wird (vgl. Gläser/Laudel 2009: 150).

Für die vorliegende Arbeit wurde im Vorfeld ein Probeinterview mit einer Person durchgeführt, bei der der Übertritt von der VS in die KMS länger zurückliegt. Die Auswahl dieser Person war mit Bedacht gewählt, denn so konnte ein Feedback bzw. eine Hilfeleistung zu den Interviewfragen über eventuell fehlende oder überschüssige Fragen erhalten werden. Der Leitfaden wurde nach dem Probeinterview leicht verändert, zwei wichtige Fragen wurden hinzugefügt: In welche Klasse und in welche Schule gehen die Kinder? (Im Anhang befinden sich alle Interviewfragen.)

Der Leitfaden wurde im Laufe der Interviews geändert, indem weitere Fragen hinzugefügt worden sind, die eine hohe Relevanz für die Untersuchung hatten – beispielsweise die Frage, warum es nach Meinung der Befragten Unterschiede zwischen der KMS und dem Gymnasium gibt. Da in dieser Diplomarbeit ausschließlich Kinder befragt wurden, war ein leitfadengestütztes Interview auch deshalb von Vorteil, weil Kinder eher eine Struktur brauchen und sich oft schwer tun, frei und viel zu sprechen. Das leitfadengestützte Interview wurde ebenfalls ausgesucht, weil dadurch die Möglichkeit entstand, weniger eloquenten Personen mittels Leitfäden zu befragen (Reinders 2005: 118). Weiters dient der Leitfaden zur thematischen Orientierung während des Interviews (Lamnek 2002: 177).

Es wurden Einzelinterviews mit den Kindern durchgeführt, weil die Forschungsfrage nicht für eine Kindergruppenbefragung geeignet ist.

4.1.3. Persönlicher Zugang

Ich habe vor mehr als sieben Jahren angefangen, als Jugendbetreuerin zu arbeiten. Durch die langjährige Arbeit mit Kindern und Jugendlichen kristallisierte sich mein heutiges Diplomarbeitsthema heraus. Kinder und Jugendliche, die ins J.at (Jugendtreff Alte Trafik – offene Kinder- und Jugendarbeit) kommen, verbringen einen Teil ihrer Freizeit mit den Betreuerinnen

und Betreuern und genießen so deren Anteilnahme, Aufmerksamkeit, Zuneigung und Präsenz. Es gibt zahlreiche Projekte, die das J.at-Team mit Kindern und Jugendlichen verfolgt, beispielsweise Ferienfahrten oder eine Höhlenübernachtung. Im Rahmen dieser Arbeit möchte ich vor allem ein Projekt mit Kindern und Jugendlichen im Jugendtreff hervorheben, das im Kontext vorliegender Arbeit von besonderer Bedeutung ist: Die Berufsorientierungswochen. In Kooperation mit der KMS Pazmanitengasse durften die Kinder und Jugendlichen in die Schulen bzw. Klassen schnuppern. Dabei fiel mir auf, dass viele der Jugendlichen aus dem Jugendtreff zugleich Schülerinnen und Schüler der KMS Pazmanitengasse waren. Das hat sich als positiv herausgestellt, weil die Kinder sehr glücklich und stolz über den „Besuch“ vom Team des Jugendtreffes J.at waren. Dadurch, dass das J.at im zweiten Wiener Gemeindebezirk ist, wurde das Projekt mit einer umliegenden Schule gemacht.

Beim „Projekt Berufsorientierungswochen“ gab es mehrere Themen, die mit den Kindern durchgegangen wurden. Eines dieser Themen waren die weiterbildenden Schulen. Die meisten Schülerinnen und Schüler beschäftigten sich nicht mit diesem Thema, sie wirkten distanziert und unsicher. Das weckte Neugier in mir. Was ist da los? Womit hängt das zusammen? Ich hatte noch vage Vorstellungen, denen ich nachgehen wollte. Im J.at konnte ich dann mit den Kindern über die Schule in Ruhe sprechen. Mehr und mehr wuchs das Interesse an der Frage: Was wissen eigentlich die Kinder in der Volksschule über den weiteren Bildungsweg? Wissen sie, in welche Richtung sich ihr Bildungsweg bewegt? Und was bedeutet dieser Weg für sie? Der Aspekt Migrationshintergrund wurde berücksichtigt, da es bei fast allen Kindern – sowohl in der KMS Pazmanitengasse⁸ als auch im J.at (vgl. Jugendraum Alte Trafik 2010) – einen Migrationshintergrund gibt. Mein eigener Migrationshintergrund hat beim Auswählen des Themas sicherlich auch eine Rolle gespielt.

4.1.4. Fallauswahl

Bei der Beantwortung der Frage, wer denn die geeigneten Interviewpartnerinnen- und Partner seien, war ziemlich schnell klar, wer für die Beantwortung der Forschungsfrage in Frage kommt. *„Man versucht, Fälle auszuwählen, von denen man glaubt, dass sie das Untersu-*

⁸ Quelle: www.republik-online.at/ireds-114160.html

chungsfeld besonders gut repräsentieren, das heißt die charakteristischen Eigenschaften der Fälle besonders klar zum Ausdruck bringen“ (Gläser/Laudel 2009: 98).

Die Expertinnen und Experten sind in diesem Fall Kinder, die vor nicht allzu langer Zeit einen schulischen Übergang in ihrem Leben vollzogen haben. Der Feldzugang zu den befragten Personen war gegeben, da ich selbst in dem Jugendtreff „J.at“ sechs Jahre lang gearbeitet habe und die Kinder kenne. Ausgewählt wurden sechs Kinder im Alter zwischen elf und dreizehn Jahren, welche in die erste oder zweite Klasse der KMS gehen.

Sechs Kinder genügen, um das Optimum in der Beantwortung der Forschungsfrage zu erreichen (vgl. Reinders 2005). Auch die Erreichbarkeit und die Bereitschaft wurden in das Kriterium der Auswahl miteinbezogen. Diese spezifische Altersgruppe der Kinder wurde deshalb gewählt, weil hier die Erinnerung an den Übertritt von der Volksschule in die KMS noch nicht weit entfernt ist und die Gefühle, Erfahrungen und das Wissen darüber noch vorhanden sind, um die für die Forschungsarbeit relevanten Fragen beantworten zu können. Es wurden drei Mädchen und drei Buben als Experten ausgewählt. Bei der Erforschung dieser Thematik wurde nicht auf den Aspekt von Gender geachtet, da er für diese Arbeit keine Relevanz hat. Dadurch wurde dieser Aspekt in vorliegender Diplomarbeit nicht in den Vordergrund gestellt.

Die Forschungsfrage nimmt auf Kinder mit Migrationshintergrund Bezug. Viele Kinder und Jugendliche, die das Jugendtreff J.at besuchen, haben einen Migrationshintergrund. Die befragten Kinder gehören der ersten, zweiten und dritten Generation an. Somit wurde dieser Aspekt ebenfalls berücksichtigt.

Alle Kinder wohnten im zweiten Wiener Gemeindebezirk. Sie sind in dem Viertel in die Volksschule gegangen und besuchten zum Zeitpunkt der Erhebung die KMS, die sich in der Nähe ihrer Wohnungen und des Jugendtreffs J.at befindet.

Diese Stichprobe wurde ausgewählt, um herauszufinden, welchen Einfluss die Gemeinsamkeiten der Fälle auf die Bildungsentscheidung haben.

4.1.5. Interviewort

Ein weiterer Faktor, der bedacht werden muss, wenn es um die Befragungen von Kindern geht, ist der Raum. Die Interviews sollten in Räumen stattfinden, die der Zielgruppe vertraut sind. Die befragten Kinder besuchten zu der Zeit sehr häufig den Jugendtreff J.at. Der Jugendtreff ist mitten auf einem Spiel- und Aufenthaltsplatz platziert, umgeben von Fußball und Basketball spielenden Kindern – und auch von Jugendlichen, die vor dem Jugendtreff J.at „herumhängen“.

Das Gespräch mit den Expertinnen und Experten fand in einem ruhigen, angenehmen und ungestörten Raum statt. Der Interviewraum ist ein geschützter Raum, in dem sonst auch Gespräche mit Kindern und Jugendlichen stattfinden und er dient auch dazu, intime Gespräche und Gruppengespräche zu führen. Der Hauptraum ist geteilt, mit Glasfenstern umgeben. Der Jugendtreff wirkt insgesamt sehr einladend. *„Um wirklich gute Interviews zu bekommen, muß man also in die Lebenswelt dieser betreffenden Menschen gehen und darf sie nicht in Situationen interviewen, die ihnen unangenehm oder fremd sind“* (Girtler 1984: 151). Dieser Raum war also ideal für die Befragungen.

Der Aspekt der Freiwilligkeit ist ein wichtiges Kriterium bei der Auswahl der interviewten Personen. Es wurde ausdrücklich betont, dass es sich bei den Gesprächen um ein freiwilliges Interview handelt. Das Kriterium der Freiwilligkeit wurde erfüllt.

4.1.6. Die Kontaktaufnahme

Der Kontakt zum Jugendtreff J.at erfolgte persönlich – einerseits durch die Jugendbetreuerinnen und Jugendbetreuer, andererseits durch die Kinder im Jugendtreff J.at selbst. Den Betreuerinnen und Betreuern wurden Informationen gegeben, worum es bei der Diplomarbeit geht und welche Kinder befragt werden. Weiters wurde besprochen, ob die Interviews in den Räumen des Jugendtreffs J.at durchgeführt werden dürfen. Es gab ein zweites Treffen, wo der Leitfaden vorgestellt wurde, damit die Jugendbetreuerinnen und Jugendbetreuer, die in Frage kommenden Kinder, „vorbereiten“ konnten. Es wurden danach Tage vereinbart, an denen die Interviews im Jugendtreff geführt werden konnten.

4.1.7. Vorbereitung der Interviews

Eine ganze Woche verbrachte ich im November 2011 im J.at während des offenen Betriebes mit Kindern und Jugendlichen. Kinder wurden gefragt, wie alt sie sind, in welche Klasse und Schulform sie gehen und ob sie Interesse an einer Befragung haben. Manche Kinder, die schon von den Jugendbetreuerinnen und Jugendbetreuern bezüglich des Interviews angesprochen worden waren, waren nicht anwesend, obwohl sie Interesse gezeigt hatten. Dafür gab es andere Kinder, die unbedingt Interviewpartner und Interviewpartnerin sein wollten. Mit zwei Kindern wurden Termine ausgemacht. Zu dem vereinbarten Termin sind sie nicht erschienen, dafür waren andere Kinder da. Dieses Verhalten kam für mich wenig überraschend, da es meine Erfahrung in der Kinder- und Jugendarbeit widerspiegelt. Auf dieses Problem deutet auch Reinders (2005: 182f) hin: *„Teenager können zuweilen nicht genau sagen, wann sie Zeit haben, weil sie ihre Verabredungen mit Freunden zumeist kurzfristig treffen.“*

Vor dem tatsächlichen Interview wurde den Kindern das Setting erläutert und auf die Freiwilligkeit hingewiesen. Ebenfalls wurde die Anonymität der Daten angesprochen und gewährleistet. Es wurde den Kindern erklärt, dass es im Gespräch um den Übertritt von der Volksschule in die KMS geht und darum, wie er zustande gekommen ist und was sie über den weiteren Werdegang und den Verlauf ihrer Bildung in der vierten Klasse Volksschule – bevor sie in die KMS übergetreten sind – wissen und von wem sie die Informationen darüber erhalten haben. Es wurde also verdeutlicht, dass es um all jene Aspekte geht, die ihre Bildungsentscheidung widerspiegeln. Erwähnt wurde natürlich auch, dass dies der Verfassung der Diplomarbeit der Interviewerin dient.

Es wurde damit gerechnet, dass die Interviews ca. 30 bis 40 Minuten dauern würden. Es war wichtig darauf zu achten, dass die Interviewdauer nicht zu lang ist, da möglicherweise die Konzentration der Kinder mit der Zeit abnimmt. Alle Interviews haben tatsächlich etwa 25 bis höchstens 30 Minuten gedauert. Es hat sich herausgestellt, dass diese Dauer genau richtig war, denn die Kinder waren am Ende des Interviews – manche mehr, manche weniger – ziemlich erschöpft.

Das Interview war für die befragten Personen ebenfalls wichtig, da Interesse am Schulsystem geweckt wurde. Auch wurde auf diese Art eine „Tür“ geöffnet und Platz geschaffen für die eigene, meist erste, Reflexion zum Thema „Mein Übertritt“.

4.1.8. Technische Ausstattung

Die Recherche über Aufnahmemöglichkeiten und die Auswahl des Aufnahmeprogramms wurden Anfang November 2011 entschieden. Das Programm „Audacity“ mit einem externen Mikrofon am Laptop angeschlossen bot sich an, weil es einfach zu beschaffen ist und einfach in der Anwendung ist. Die digitalen Aufnahmen haben den Vorteil, direkt am Laptop transkribiert werden zu können – in guter Qualität, da durch die externen Mikrofone die Aufnahmequalität merklich verbessert wurde (vgl. Reinders 2009: 191). Diese Auswahl erwies sich deshalb als geeignet. Einige Schwierigkeiten ergaben sich beim Anschließen von externen Mikrofonen an den Laptop. Nach mehrstündigen Versuchen und einiger technischer Unterstützung verlief jedoch alles wie geplant.

4.1.9. Expertinnen- und Experteninterviewdurchführung

Vor jedem Interview musste alles überprüft werden: Von der Funktionstüchtigkeit des Mikrofons, des Laptops und der Probeaufnahmen kurz vor dem Interview angefangen, bis zu den für die Kinder mitgebrachten Büchern und Säften auf dem Tisch. Der Leitfaden wurde noch einmal überprüft und die Umgebung freundlich gestaltet – beispielweise wurde eine Lampe bei Dunkelheit eingeschaltet. Sich selbst in der Rolle der Interviewerin auf einige Aspekte aufmerksam zu machen, wie zum Beispiel Kinder nicht zu unterbrechen, sie reden zu lassen, sie aufmerksam darauf zu machen, dass dies kein Test ist und dass alles was sie sagen, wichtig und richtig ist, war auch ein wichtiger Faktor.

Auf die Anonymität wurde wiederholt hingewiesen.

Die Kinder waren unmittelbar vor dem Interview aufgeregt. Vor allem war es wichtig, ihnen deutlich zu vermitteln, dass sie immer sagen können, was ihnen gerade einfällt – auch, wenn eine Frage missverständlich gestellt wurde, sollten sie völlig offen und direkt darauf hinwei-

sen (vgl. Gläser/Laudel 2009: 184). Sensibilität war mir dabei sehr wichtig, da elf bis dreizehnjährige Kinder befragt wurden – also Kinder in einem sensiblen Alter.

Als die Kinder in den Gruppenraum kamen – dies war der geschützte Raum im Jugendtreff J.at – waren die meisten sichtlich nervös. Den Raum kannten alle sehr gut, da sie ja in ihrer Freizeit den Jugendtreff J.at oft besuchen. Neu war die Situation, dass auf dem Tisch ein Laptop mit einem Mikrofon stand. Indem ihnen die Interviewsituation erklärt und gesagt wurde, dass bei Raumeintritt noch keine Aufnahmen gemacht werden, wurde die Aufregung geringer. Als dann eine lockere Atmosphäre durch Smalltalk geschafft war, wurden sie auf den weiteren Verlauf des Interviews angesprochen. Es war ebenfalls wichtig, ihnen diese wichtigen Informationen zu geben, also, was sie erwartet, um ihnen damit auch Respekt zu zeigen und sie ernst zu nehmen (vgl. Gläser/Laudel 2009: 172).

Nach dem Interview und dem Abschalten des Mikrofons, atmeten alle Kinder erleichtert auf und waren froh, dass sie es hinter sich gebracht hatten. Sie wurden dann gefragt, wie es ihnen gehe. Sie waren glücklich, weil sie es geschafft hatten und weil sie mir mit ihrem Wissen helfen konnten. Einige waren stolz auf sich, dass sie ausgewählt worden waren und ihre Erfahrung weitergeben konnten.

Aufgrund dessen, dass die Anspannung, die während der Interviews teilweise da war, verschwunden war, kam es nach den Interviews bei manchen Kindern zu einem weiteren Gespräch über das Wissen und über die Gefühle vor dem Übertritt in die KMS und über ihre Wünsche, die durch das Interview hochgekommen waren. Diese Informationen wurden protokolliert. Sie erwiesen sich als sehr wichtig für die Auswertung, da sie aussagekräftiges Datenmaterial beinhalteten. Reinders betont die Wichtigkeit dieser Nachgespräche für die Arbeit: *„Dieser Ausklang nach dem Ausklang liefert zuweilen wertvolle Informationen, die man sich gut merken und anschließend protokollieren sollte. (...) In jedem Fall sollten diese Post-Interview-Gespräche dokumentiert und dem Transkript des Interviews beigefügt werden“* (Reinders 2005: 235).

Am Ende des Interviews bekamen alle Kinder für ihr Bemühen und ihre Zeit jeweils ein Jugendbuch geschenkt. Darüber haben sie sich sehr gefreut.

4.2. Transkription der Interviews

Um die Auswertung der Interviews machen zu können, bedarf es einer schriftlichen Festhaltung des Gesagten, der Transkription. „*Ein Transkript besteht nicht nur aus der Abschrift des im Interview Gesagten, sondern enthält eine Reihe weiterer Informationen, die für das Verständnis des Transkripts von Belang sind*“ (Reinders 2005: 250). Zusätzlich zur Transkription enthält das Transkript – Reinders nennt es „Transkriptionskopf“ – noch weitere Informationen. Im Anhang der vorliegenden Arbeit befindet sich ein Transkriptionskopf⁹, in dem alle diesbezüglich wichtigen Informationen enthalten sind – auch welche über ein eigenes, von mir verwendetes Transkribiersystem.

Bei der Interviewtranskription war es wichtig, die Situation beziehungsweise die Atmosphäre des Gesprächs sowie die Interaktion zwischen den Kindern und mir als Interviewerin zu beschreiben. Somit wurde je ein Transkriptionsprotokoll verfasst. Darin wurde geschildert, wie die Situation vor und nach dem Interview verlaufen ist. Die Wichtigkeit der Transkriptionsprotokolle für die Auswertung wurde bereits beschrieben. Zusätzlich floss Datenmaterial aus Beobachtungsprotokollen in die Auswertung mit ein (vgl. Mayring 2010b: 606).

4.3. Qualitative Inhaltsanalyse

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurde die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode nach Mayring (2010a; 2010b) gewählt. Das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist die intersubjektive Bearbeitung von Datenmaterial, das im vorliegenden Fall aus Interviews, die transkribiert worden sind, stammt. In der Geschichte der qualitativen Inhaltsanalyse wurde diese Methode ausgewählt, um große Mengen an Daten zu analysieren. Dabei stellte sich mit der Zeit heraus, dass einige Aspekte vernachlässigt wurden. Beispielsweise wurden vorhandene Daten, denen die Struktur zur Auswertung fehlte, um die interpretative Textanalyse intersubjektiv zu überprüfen, wenig berücksichtigt (vgl. Mayring 2010b: 602).

Diese intersubjektive Bearbeitung muss systematisch vor sich gehen. Denn nur dadurch wird das Interpretationsverfahren für alle nachvollziehbar und überprüfbar und aus diesen Gründen auch für andere benutzbar (vgl. Mayring 2010a: 59).

⁹ In Anlehnung an Selting et al. (1998).

Die Technik der qualitativen Inhaltsanalyse wird in vorliegendem Fall die Kombination der zusammenfassenden Inhaltsanalyse und der induktiven Kategorienbildung sein. Diese Art der Zusammenfassung wurde ausgesucht, da dabei das Material so zu reduzieren ist, dass die wichtigsten und relevantesten Inhalte erhalten bleiben (vgl. Mayring 2010: 65). Die zusammenfassende Inhaltsanalyse versucht dabei, das gesamte Material zu berücksichtigen und systematisch auf das Wesentliche zu reduzieren.

„Wenn bei solchen reduzierenden Textanalyseprozessen nur bestimmte (nach einem Definitionskriterium festzulegende) Bestandteile berücksichtigt werden, so handelt es sich um eine Art induktiver Kategorienbildung, wie sie bei qualitativ orientierter Textanalyse oft benötigt wird“ (Mayring 2010: 66).

Im Folgenden wird aufgezeigt, nach welchem Design beziehungsweise nach welchem Untersuchungsplan laut Mayring (2010c) das Material ausgewertet wurde, um zum Ziel zu gelangen. Es soll ebenfalls darauf hingewiesen werden, dass Mayring (2010b) den Begriff für die Methode der Auswertung folgendermaßen definiert: *„So wäre der Begriff ‘qualitativ orientierte kategoriengeleitete Textanalyse’ treffender“* (Mayring 2010b: 604, Hervorhebung durch den Autor). Diese Methode wurde auch ausgesucht, weil das Ablaufmodell theoriegeleitet ausgewählt werden muss, um Kategorien zu bilden (vgl. Mayring 2010b: 603).

4.3.1. Visualisierung der Daten – induktive Kategorienbildung

Nachdem alle Passagen aus dem Interview ausgewählt und die Beobachtungsprotokolle ebenfalls berücksichtigt worden waren, erfolgte die Zusammenfassung dieser Texte durch die induktive Kategorienbildung. Weil ich ein visueller Typ bin, fertige ich Plakate mit der Intention an, die adäquaten Datensätze so zusammenzufassen und zu reduzieren, dass sie geordnet und visualisiert wurden. Die Datensätze wurden daher mehrmals durchgelesen und die aussagekräftigen davon herausgesucht, um zu wichtigen Kernaussagen zu gelangen (vgl. Mayring 2010b: 602). Jeder Datensatz wurde einer „Gruppierung“ zugeordnet, in der sich Datensätze mit ähnlichen Aussagen fanden. „Gruppierungen“ sind in diesem Fall erste Überbegriffe, die als Hilfe dienen sollen, um später Kategorien bilden zu können. Die ersten Gruppierungen waren somit erstellt und die wesentlichsten Aussagen wurden sichtbar.

Folgende Gruppierungen sind dadurch entstanden: „Gefühle beim Übertritt: Angst, Unsicherheit“, „Unterstützung: Übertrittsempfehlungen – Eltern, Lehrkörperschaft“, „Bildungs-

entscheidungen“, „Bildungswünsche, Zukunftspläne“, „Bestimmter Standort der Schule“, „Wissen“ und „Soziale Herkunft“. Dies war der erste Schritt der induktiven Kategorienbildung. Als nächstes galt es, verstärkt Klarheit zu schaffen, was im anschließenden Schritt erfolgte.

4.3.2. Explikationen

„Explikationen wollen an unklaren Textstellen ansetzen und sie durch Rückgriff auf den Textstellenkontext verständlich machen“ (Mayring 2010b: 602). An dieser Stelle wurden unklare Datensätze entweder entfernt oder ergänzt. Die Datensätze wurden in die richtige Gruppe verschoben, getauscht und dann wieder der richtigen Gruppe zugeordnet.

Dabei wurden die ersten relevanten Kategorien entwickelt, die jedoch – wie sich später herausstellte – nicht die endgültigen sein sollten.

Es hat sich herauskristallisiert, dass die Gruppe „Bildungsentscheidungen“ als Überthema zu begreifen ist und nicht als Kategorie. Somit ist die „Bildungsentscheidung“ ein Überthema der vorliegenden Forschungsarbeit. Die Einflüsse darauf, die es zu erfragen galt, sollten zu Kategorien werden.

Folgende Kategorien ergaben sich daraus:

Aus der Gruppe „Bildungsentscheidungen“ ließen sich die Kategorien „Familie“ und „Schule“ ableiten.

„Subjektive Gestaltungsmacht“ kristallisierte sich als Kategorie aus der Gruppenbildung „Bildungswünsche, Zukunftspläne“ heraus.

Viele Datensätze beinhalten Inhalte über die „Eigene Gestaltungsmacht“.

Die Kategorie „Wissen“ wurde aus der Gruppe „Bildungsentscheidung“ herausgelöst und in zwei Unterkategorien aufgeteilt – formelles und informelles Wissen.

Der Komplex „Sozialer Hintergrund“ wurde ebenfalls aus der Gruppe „Bildungsentscheidung“ herausgenommen und als Kategorie gewertet.

Somit gab es neue und strukturiertere Formen von Kategorien. Diese wurden noch nicht rücküberprüft, wozu es aber im nächsten Schritt kommt – mittels eines Verfahrens, das im Kapitel 4.3.3. vorgestellt wird.

4.3.3. Strukturierung-Bildung der Kategorien

Durch die Strukturierung wird das Material systematisiert und mit deduktiv gebildeten Kategorien bearbeitet (Mayring 2010b: 602). Weiters betont Mayring (2010a), dass die Strukturierung und dessen Material auf die Fragestellung zurückzuführen sind, was natürlich theoretisch zu begründen ist (vgl. Mayring 2010a:92). Aus diesem Grund wurde beim systematischen Bearbeiten des Datenmaterials die Fragestellung laufend in den Vordergrund gestellt und darauf geachtet, dass die Systematisierung immer im Zusammenhang mit der Forschungsfrage erfolgt.

Bei der nochmaligen Überprüfung der Datensätze und der vorhandenen Kategorien ging es darum, zu untersuchen, ob diese für die Fragestellung und für die Theorie tatsächlich relevant sind. Es hat sich im Laufe der Auswertung herausgestellt, dass die Kategorie „Sozialer Hintergrund“ hauptsächlich aus quantifizierten, qualitativ erhobenen Daten über Wohnverhältnisse, Herkunft und familiären Verhältnissen besteht. Da der Aspekt des sozialen Hintergrundes ein sehr wichtiger beim Überthema „Einflussfaktoren auf Bildungsentscheidung von Kindern“ ist, und weil darüber auch relevante Forschungsarbeiten verfasst wurden, wird in einem eigenen Kapitel darauf genauer eingegangen und der „soziale Hintergrund“ nicht als eigene Kategorie behandelt. Der hier verortete Teilaspekt des sozialen Hintergrunds „Migrationshintergrund der Eltern“ wurde für die weitere Analyse der Kategorie „Familie“ zugeordnet.

Somit standen überprüfbare und für die Beantwortung von Fragestellung und Theorie relevante Kategorien fest:

- ➔ „Wissen“
- ➔ „Schule“
- ➔ „Familie“
- ➔ „Subjektive Gestaltungsmacht“

Der weitere Forschungsverlauf folgte einem Schema, das zum Beispiel von Mayring (2010b) beschrieben wurde. Das Verfahren, das mithilfe einer Tabelle das Material zuordnet und auswertet, hat sich laut Mayring 2010b bewährt. Diese Tabelle beinhaltet vier Spalten: die Kürzel (in diesem Fall vier, nämlich K1-K4), den Kategoriennamen, die Kodierregeln und die Ankerbeispiele. Um dieses zu verdeutlichen, wird im Anhang ein Beispiel aus dem Verfahren, das in Rahmen dieser Arbeit ausgearbeitet wurde, gezeigt (siehe Tabelle 1). Der Weg zur fertigen Tabelle sei anbei kurz beschrieben.

Kategorie-kürzel	Kategorien-Name	Kodierregeln	Ankerbeispiele
K4	Schule K4(1) Freundinnen Freunde	K4(1)1 Freundinnen und Freunde haben Einfluss auf den Übertritt in die KMS und sind der Grund, warum sie dorthin wechseln.	N5: „.....dann habe ich gesagt, ich möchte in die KMS gehen, dort gehen auch viele Freundinnen von mir, darf ich auch dort gehen. Haben wir nachgefragt, sind wir gegangen. Jetzt bin ich dort.“ (N5: 122-124) N1: „Es ist gut. Meine Freunde sind immer dort.“ (N1: 189) N5: „Manche sind in der Vereinsgasse Gymnasium gegangen, manche sind in die Sperrn, Sperlgasse und viele davon sind in der Pazmanitengasse.“ (N5: 173-174) N1: „Pazmaniten. Alle.“ (N1: 130)

Tabelle 1: Kodierleitfaden nach Mayring (2010b)

Begonnen wurde im Rahmen der hier vorliegenden Fragestellung damit, dass die Entscheidung gefallen ist, eine „visuelle Wand“ zu schaffen, auf der auf großen Plakaten Tabellen gezeichnet und mit Datensätzen befüllt wurden. Während des gesamten Ablaufes der Forschung wurden Memos verfasst und Mindmaps zu Hilfe gezogen.

Begonnen wurde mit der Kategorie „Subjektive Gestaltungsmacht“. Aus den Datensätzen wurden die meistgehäuften Sätze zu Kodierregeln zusammengefasst. Danach wurden die Ankerbeispiele, bei denen genaue Textstellen anzuführen sind, den entsprechenden Kodierregeln zugeordnet. Einige Ankerbeispiele wurden während der Arbeit verschoben bzw. umgelagert. Hierbei wurde mit der inhaltlichen Strukturierung gearbeitet, indem bestimmte Themen, Inhalte und Aspekte aus dem Material herausgefiltert wurden (vgl. Mayring 2010a: 98). Die restlichen drei Kategorien wurden nach demselben Muster ausgearbeitet.

Anschließend, als alles zugeordnet und visualisiert worden war, waren schon erste Ergebnisse der Daten sichtbar. Die Tabellen wurden digitalisiert, wie in Abbildung 1.

Den Überblick, den die Autorin durch die verschiedenen Visualisierungstechniken erhalten hatte, nutzte sie zur Formulierung der Forschungsergebnisse.

4.4. Resümee

In diesem Kapitel wurden der Zugang, die Methode und das Erhebungsinstrument der vorliegenden Arbeit beschrieben. Es wurde beantwortet, was die qualitative Inhaltsanalyse ist und warum sie in vorliegender Arbeit für die Beantwortung der genannten Forschungsfrage herangezogen wurde. Die Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse wurde erläutert und in ein Forschungsdesign eingebaut, denn darin wird die „... *Forschung geplant, im Ablauf genau beschrieben, argumentativ belegt und systematisch durchgeführt ...*“ (Mayring 2010c: 226). Der Ablaufplan der Forschung wurde beschrieben.

Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse der Datenauswertung präsentiert. Zuerst werden die einzelnen Kategorien herausgenommen und beschrieben. Danach werden Zusammenhänge, Unterschiede und Korrelationen zwischen den Kategorien erläutert und Ergebnisse in Zusammenhang mit der Forschungsfrage präsentiert. Hypothesen werden verifiziert oder falsifiziert. Auf die Theorie wird eingegangen.

5. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Interviews, die im Kapitel 4 ausgewertet worden sind, präsentiert. Die Kategorien werden als erstes vorgestellt, um sich der Fragestellung zu nähern bzw. diese zu beantworten. Die Ableitungen aus den Kategorien werden beschrieben und anschließend Zusammenhänge und Korrelationen als Ergebnisse vorgestellt. Diese werden den theoretischen Annahmen gegenübergestellt, um zentrale Fragestellungen zu beantworten. Hypothesen werden danach bestätigt oder verworfen. Die Begriffe der Kategorien werden ebenfalls kurz erläutert.

5.1. Kategorien

Wie sich die Kategorien herauskristallisiert haben, wurde im Kapitel 4.3. bereits erwähnt. Folgende vier Kategorien wurden aufgrund der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010a) herausgearbeitet: „Wissen“, „Schule“, „Familie“ und „Subjektive Gestaltungsmacht“. Es wird näher auf die jeweiligen Kategorien als Begriffe eingegangen und selbstverständlich werden alle Kategorien im Detail in der praktischen Arbeit vorgestellt.

5.1.1. „Wissen“

Bevor die Ergebnisse der Kategorie „Wissen“ präsentiert werden, wird der Begriff erläutert und der Grund genannt, weshalb diese Kategorie von Relevanz ist. Anschließend wird die praktische Arbeit ausführlich erklärt, um Rückschlüsse auf die Theorie, die Forschungsfrage und die Hypothesen ziehen zu können.

5.1.1.1. „Wissen“ als Macht über Entscheidungen im Leben

Was ist unter „Wissen“ in diesem Fall zu verstehen? Hier geht es nicht darum, „Wissen“ im Sinn von „sich etwas aneignen“ zu begreifen, beispielsweise das Lesen eines Skripts für eine Prüfung. Vielmehr ist „Wissen“ von einem gesellschaftspolitischen Blickpunkt aus zu betrachten. Es geht darum, wissentlich, also bewusst, Entscheidungen zu treffen, die Men-

schen einen Vorteil verschaffen. Hier sei ein Zitat angeführt, das deutlich zeigt, wie wichtig „Wissen“ ist, um in der Gesellschaft anerkannt zu werden und ein zufriedenes Leben zu führen. Es stellt dar, wie bedeutend es ist, sich „Wissen“ anzueignen, um gute Entscheidungen treffen zu können.

„Das Wissen, so scheint es, hat in der globalisierten Welt des 21. Jahrhunderts als Schlüssel zu Wohlstand, Einfluß und Macht eine überragende Bedeutung erlangt. Unsere Gesellschaft bezeichnet sich gerne als ‘Wissensgesellschaft’, um sich von der ‘Industriegesellschaft der Moderne abzusetzen. Doch auch schon vor unserer Zeit, eigentlich von je her, haben sich die Menschen in den verschiedensten sozialen, kulturellen und politischen Verhältnissen auf ‘Wissen’ berufen. Und immer schon galt, daß derjenige, der über Wissen verfügte, auch Macht hatte. (...) Dieses Wissen war verbunden mit den Kenntnissen und Konsequenzen, die sich aus einer ebenfalls neuartigen wissenschaftlichen Forschung ergaben, und es wurde grundlegend für das moderne Weltbild, die Verständigung durch Menschen in immer größeren Zusammenhängen, schließlich allgemein für die Begründung von sozialen, politischen und ökonomischen Strukturen. (...) Wissen sollte dazu dienen, einzugreifen, zu bestimmen, was in der Welt und im Leben geschah“ (Dülmen/Rauschenbach 2004: 1).

„Wissen“ wird in dieser Kategorie als Macht gesehen. Wenn der Mensch „Wissen“ hat, hat er auch Macht. Und wenn er die Macht hat, hat er die Entscheidung und das „Wissen“ darüber, was er machen will und warum er was machen will.

5.1.1.2. Formelles und informelles „Wissen“

Weiters wird das „Wissen“ in formelles und informelles „Wissen“ unterteilt. Der Grund wird im Kapitel 5.1.1.3. erklärt. Eine Anlehnung erfolgt dabei an den Sozialphilosophen Gorz [2012], der Folgendes über das formelle und informelle Wissen ausgesagt hat.

Gorz sieht das formelle „Wissen“ als etwas an, das ein Mensch vorsätzlich erlernt hat und nicht aus seinen eigenen Erfahrungen erlernen konnte. *„Der Lernprozess und die Inhalte des formellen sozialen Wissens sind vom öffentlichen Unterrichtswesen und den öffentlichen kulturellen Medien bestimmt“ (Gorz [2012]).*

Zum informellen „Wissen“ sagt er Folgendes:

„Informelles Wissen besteht zu einem großen Teil aus Gewohnheiten und Fertigkeiten, durch welche wir die soziale Umwelt als eine Verlängerung unseres Körpers, unserer selbst wahrnehmen. (...) Informelles soziales Wissen und Können kann nicht durch Unterricht gelehrt und erlernt werden. Es ist Sache der Erziehung“ (Gorz [2012]).

In einem kurzen Satz und im engeren Sinn wird der Unterschied genannt: Formelles „Wissen“ lernen Kinder in der Schule, das informelle durch die Erziehung und Erfahrungen im Leben, wie auch die vorliegenden eigenen Untersuchungen zeigten.

5.1.1.3. Kategorienbildung „Wissen“ nach Mayring

Wie entstand die Kategorie „Wissen“? Diese Frage wird in diesem Unterkapitel behandelt.

Wie bereits in Kapitel 4 erläutert, wurde die Inhaltsanalyse nach Mayring (2010a; 2010b) durchgeführt. Als erstes musste festgestellt werden, welche Teile der Interviews relevant für diverse Schlussfolgerungen und Hypothesen waren. Dies erfolgte, indem ein Ablaufmodell nach Mayring angewendet wurde. Es ging im Prinzip darum, Regeln für den Werdegang der Interviewanalyse intersubjektiv festzulegen. Hierbei wurden zusammenfassende Inhaltsanalysen und deduktive Kategorien ausgewählt und durchgeführt.

Das Material wurde gesammelt und paraphrasiert mithilfe der Visualisierungsmethode, wie im Kapitel 4.3.1 schon beschrieben wurde. Bei dieser ersten Paraphrasierung ergab sich eine „Gruppierung“, die unter dem Namen „Wissen“ eingeordnet wurde. Weil es keine allgemeinen Datensätze zum Thema „Wissen“ gab, musste diese Gruppierung strukturiert werden, indem Explikationen durchgeführt wurden. Es bildeten sich unterschiedliche Untergruppierungen heraus. Einige davon betrafen die „Erwartungshaltung vor, während und nach der Entscheidung des Übertritts“. Viele Informationen haben sich in der Gruppe „Wissen“ als nicht verwertbar herausgestellt, da sie wenig Bezug zur Fragestellung bzw. zur Theorie aufwiesen.

Als alle Datensätze reduziert worden waren, indem bedeutungsgleiche Informationen gestrichen und einander ergänzende Daten zusammengefasst wurden, war ein roter Faden für den weiteren Forschungsverlauf gefunden. Die drei Untergruppierungen wurden auf zwei reduziert – nämlich in „Vor der Entscheidung“ und „Nach der Entscheidung“. Dies korrelierte ebenfalls nicht mit möglichen Rückschlüssen auf die Relevanz der Fragestellung. Plötzlich wurde klar, dass die Gruppierung „Wissen“ eine Kategorie wird, weil sich aus diesen zwei Untergruppierungen deutlich zwei neue herausgebildet hatten – das formelle und das informelle „Wissen“. Diese beiden konnten auf die Fragestellung zurückgeführt werden und entsprachen den theoretischen Vorannahmen.

Als nächster Schritt wurde die deduktive Kategorienbildung nach Mayring (2010b) auf Basis einer Tabelle erstellt. Anhand dieser Tabelle und der deduktiven Kategorienbildung wurden Kodierregeln und Ankerbeispiele geschaffen. Kodierregeln sind dazu da, die genaue Beschreibung der Kategorien zu erläutern. Dabei wurden Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen (vgl. Mayring 2010a: 92). Durch einen Materialdurchgang wurde überprüft, ob die Kategorien stabil zugeordnet wurden.

„Die Inter-Koderreliabilität (eigentlich Auswertungsobjektivität) wird überprüft, indem zumindest ein Ausschnitt des Materials einem zweiten Kodierer bzw. einer zweiten Kodierin vorgelegt wird“ (Mayring 2010b: 604).

Die Kodierregeln sind also Vorannahmen, die sich auf die Kategorien und Unterkategorien beziehen. Von hoher Wichtigkeit ist die immer wieder kommende Frage nach der theoretischen Relevanz und den Kodierregeln. Somit bildeten sich die Kodierregeln aufgrund der Kategorien, die sich als stabil herauskristallisierten.

Beim formellen Wissen wurden folgende Kodierregeln herausgearbeitet¹⁰:

Kategorie-kürzel	Kategoriename	Kodierregeln
K1	Wissen K1(1) Formelles Wissen	<p>K1(1)1 Kinder haben ein ausreichendes Bewusstsein hinsichtlich der verschiedenen Schulformen und der Auswirkung der Wahl einer bestimmten Schulform auf ihren zukünftigen Bildungsweg.</p> <p>K1(1)2 Kinder haben kein ausreichendes Bewusstsein hinsichtlich der verschiedenen Schulformen und der Auswirkung der Wahl einer bestimmten Schulform auf ihren zukünftigen Bildungsweg.</p> <p>K1(1)3 Kinder wissen um die Voraussetzungskette, ins Gymnasium zu kommen.</p> <p>K1(1)4 Kinder wissen nicht um die Voraussetzungskette, ins Gymnasium zu kommen.</p>

Tabelle 2: Anwendung der Kodierregeln nach Mayring (2010b)

¹⁰ Bei der Kategorie „Wissen“ sollen alle Kodierregeln aufgezeigt werden und als Beispiele dienen. Bei anderen Kategorien werden die Kodierregeln bei Bedarf im Text angesprochen.

Zu jeder Kodierregel gibt es passende Ankerbeispiele. Dabei „werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen“ (Mayring 2010a: 92). Hierbei wird ein Beispiel gezeigt, um den Werdegang zu verdeutlichen:

Kategorie-kürzel	Kategoriename	Kodierregeln	Ankerbeispiele
K1	Wissen K1(1) Formelles Wissen	K1(1)1 Kinder haben ausreichendes Bewusstsein hinsichtlich der verschiedenen Schulformen und der Auswirkung der Wahl einer bestimmten Schulform auf ihrem zukünftigen Bildungsweg.	N5: „Ahmmm Berufsschule oder Poly zu gehen. Oder weiter ins Gymnasium zu gehen.“ (N5: 285-286) N1: „Ahmmm Gymnasium, H H H Hauptschule.“ (N1: 147) N2: „Also gabs da Vereinsgasse, Zirkusgasse.“ (N2: 99) N3: „Nach der Volksschule müsste ich eigentlich, dass es nur, ahmmm, Hauptschulen und Gymnasium gibt’s. Und Sonderschulen weiß ich, wusste ich ja.“ (N3: 172-173) N6: „Zum Beispiel auch, eh, wenn du gute Noten hast, kannst du Gymnasium gehen oder ahhh, ja, Gymnasium gehen.“(N6: 200-202)

Tabella 3: Ankerbeispiele nach Mayring (2010b)

5.1.1.4. Ergebnisse bei Kategorie „Wissen“

In vorliegender Arbeit stehen das formelle und informelle Wissen in einer Wechselwirkung zueinander, da es zu erfahren galt, welchen Zusammenhang es zwischen dem formellen und informellen Wissen der Kinder mit Migrationshintergrund gibt und wie sich das auf ihre Bildungsentscheidung auswirkt.

Die Kategorie „Wissen“ wurde in zwei Unterkategorien aufgeteilt: „Formelles Wissen“ und „Informelles Wissen“. Dies wurde gemacht, weil sich während der Auswertung herauskristallisiert hatte, dass es bei den Kindern zwei Arten von Antworten gab, nämlich was sie über die Möglichkeiten nach der vierten Klasse VS wussten – also „formelles Wissen“ – und was sie glauben, was der Unterschied sei, zwischen einer KMS und dem Gymnasium und ob es egal sei, ob die KMS oder das Gymnasium besucht würde („informelles Wissen“). Die zentrale Frage in der Kategorie „Wissen“ war, was Kinder über die Möglichkeiten an Bildungsent-

scheidungen wussten, als sie die vierte Klasse VS besuchten und wer ihnen Informationen darüber gab und sie dabei unterstützte.

Beim formellen Wissen – Kodierregel 1 – ist es auffällig, dass alle Kinder wussten, welche Übertrittsmöglichkeiten es nach der vierten Klasse VS gibt. Zu dieser Frage haben alle Kinder geantwortet, dass es nach der VS die KMS und das Gymnasium gebe.

Bei der Frage, welche Möglichkeiten es nach der KMS gibt – Kodierregel 2 – sahen einige Antworten der Kinder so aus:

N1: „Arbeiten“ (N1: 265).

N2: „Also, es gibts noch singen“ (N2: 400).

Ein Kind wusste nicht (N1), was es nach der KMS machen kann, und fünf wussten es unzureichend und haben nur eine Möglichkeit genannt. Sie haben die Berufsschule, die Polytechnische Schule, die Modeschule oder „andere Schule“ (N3: 243) erwähnt. Kein Kind wusste ganz genau, welche Möglichkeiten es nach der KMS im österreichischen Bildungssystem gibt.

Da das formelle Wissen nach Gorz [2012] jenes Wissen ist, das sich ein Mensch nicht aus Erfahrungen aneignet, sondern vorsätzlich erlernt hat, wurde bei den Ergebnissen deutlich, dass die Kinder dieses Wissen – bezüglich der Schulmöglichkeit nach der VS – nicht zur Gänze besitzen. Bei der Frage der Schulmöglichkeit nach der Sekundarstufe I hat sich herausgestellt, dass sie ungenügend formelles Wissen besitzen. Damit kann festgestellt werden, dass die Kinder kein ausreichendes Bewusstsein hinsichtlich der verschiedenen Schulformen und der Auswirkung der Wahl einer bestimmten Schulform auf ihren künftigen Bildungsweg haben.

Wenn Kinder ungenügend formelles Wissen besitzen, wirkt sich das auf ihren weiteren Bildungsweg aus. Dadurch, dass sie nicht alle Möglichkeiten kennen, gehen ihnen Chancen verloren, um eigene Entscheidungen bezüglich ihres weiteren Bildungsweges zu treffen. Denn wie es schon Dülmen und Rauschenbach (2004) sagten: Wer Wissen hat, besitzt auch die

Macht zur Entscheidung. In diesem Fall stimmt das nicht ganz, da es Regeln im Schulsystem gibt. Bei einer Aufnahmeprüfung fürs Gymnasien hilft auch nicht das beste Wissen über alle Schulformmöglichkeiten oder der beste Willen, sich in eine höhere Schule einschreiben zu wollen, wenn das Kind zu schlechte Noten hat.

Dieses Ergebnis hängt mit der späteren Bildungsbeteiligung der Kinder zusammen. Dieses Kind, das nicht weiß, welche weitere Schulen nach der KMS für existieren, hat bei der Frage nach dem Berufswunsch Folgendes geantwortet:

N1: „Elektriker“ (N1: 73).

Beim Informellen Wissen sind zwei Kodierregeln entstanden:

Kategorie-kürzel	Kategoriename	Kodierregeln
K1	Wissen K1(2) Informelles Wissen	K1(2)1 Die Annahme, dass das Gymnasium schwerer ist, beeinflusst die Bildungsentscheidung der Kinder. K1(2)2 Die Angst vor einem Schulwechsel beeinflusst die Bildungsentscheidung der Kinder.

Tabelle 4: Kategorie „Wissen“-Informelles Wissen

Im Gegensatz zum formellen Wissen, hat sich das informelle Wissen so geäußert, dass die Kinder vieles erzählt haben, was sie über die verschiedenen Schulformen – in diesem Fall ausschließlich KMS und Gymnasien – gehört haben. Zum Beispiel kennen alle Kinder den Unterschied zwischen KMS und Gymnasium. Dies drückten sie in ziemlich ähnlicher Art und Weise aus, indem sie über die Schulform Gymnasium Folgendes sagten:

N1: „Dort im Gymnasium, im Gymnasium sind Lehrer streng“ (N1: 203).

F: „Hmm“ (N1: 204).

N1: „Die schreien und die schreien so (Pause) auf manchmal hmmm die haben auch hmmm mein Freund hat auch erklärt eine, eine von Lehrer hatte Sessel geschmissen. Mein Freund. Hat, hat so gesagt“ (N1: 203-207).

N2: „Gymnasium ist für Kluge und KMS auch für Kluge, aber auch nicht Kluge“ (N2: 18-19).

N3: „Der Unterschied ist, dass im Gymnasium gescheite Kinder hingehen und in der KMS nicht gescheite Kinder. Die Kinder vom Ausland und die, die nicht Deutsch können gehen in die KMS“ (N3: 20-22).

N4: „Meine Cousin hat immer erzählt, dass diese Arbeiten schwierig ist und so, dass es strenge Lehrerinnen Lehrer gibt und beim und andere Cousin hat erzählt beim KMS ist es noch leichter als Gymnasium, deswegen habe ich KMS gewählt“ (N4: 182-184).

N4: „Ah, weil Gymnasium ist noch besser, weil für deine Gehirn und so. Dort lernst du noch mehr, deswegen. Beim ah KMS musst du nicht so viel lernen und da, deshalb habe ich KMS gewählt (lacht)“ (N4: 252-254).

N5: „Hmmm, Viel viel schwerer als die ha, Hauptsch, als die Mittelschule Pazmanitengasse und ahmmm, ich war mal in die Vereinsgasse (meint das Gymnasium in der Vereinsgasse im zweiten Wiener Gemeindebezirk; Anm. d. A.), dort gibt's das andere Buffet als wie unsere und das sind, es ist größer als unsere, denke ich, und es würde viel viel schwerer als im Gymnasium zu gehen wie in der Mittelschule“ (N5: 262-265).

N6: „Weil manche Kinder sind nicht so fleißig und gescheit, ist für die Gescheiten und Gymnasium ist schwerer für die ehmmm gescheite Kinder ist Gymnasium und die, für die so ein bisschen unten ist so, KMS“ (N6: 205-209).

Diese Gedanken und Erfahrungen der Kinder zeigen, dass sie große Ehrfurcht vor dem Gymnasium haben und damit verbunden eine gewisse Unnahbarkeit verspüren. Dadurch wird deutlich, wie enorm die Gewichtung „vom Hörensagen“ bei der Bildungsentscheidung nach der VS war. Ebenfalls haben die Behauptungen der Kinder über das Gymnasium ihre Entscheidung beeinflusst, wohin sie nach der VS übertreten sollten bzw. wollten.

Es ist daher anzunehmen, dass die Kinder nicht wissen, was die Annahmen über das Gymnasium für ihre spätere Schullaufbahn bedeuten. Eventuell bedeutet das einen ungewollten Verzicht auf das Aufsteigen in die mittlere oder höhere soziale Schicht. Fassmann und Reeger (2007) sagen Folgendes: *„Die niedrige Schulbildung setzt die strukturellen Weichen für die Unterschichtung der aufnehmenden Gesellschaft und ist wohl einer der wichtigsten politischen Ansatzpunkte“* (Fassmann/Reeger 2007: 191). Hamburger (2005) spricht von der Bedeutung des Bildungsstatus, der heute sehr wichtig ist und nennt das Bildungssystem als unverzichtbar für die *„... Zuweisung sozialer Chancen“* (Hamburger 2004: 11).

Während das Gymnasium eher mit Angst verbunden wird, wird die Schulform KMS als freundlich empfunden. Die Entscheidung, in die KMS überzutreten ist verbunden mit den netten Lehrerinnen und Lehrern, die es dort gebe. Auch weil die Schule leicht sei und nicht so viel zu tun sei, weil Freunde und Freundinnen auch hingingen, wäre es dort besser. Sie meinen, das Gymnasium sei schwerer. Diese Ergebnisse kommen in die Kategorie „Subjektive Gestaltungsmacht“ vor.

Bei der zweiten Kodierregel ging es um die Angst vor einem Schulwechsel und der Bildungsentscheidung der Kinder. Wo und warum haben Kinder Angst vor dem Übergang in die Sekundarstufe I? Einige Antworten sollen hier zum Ausdruck gebracht werden, um sich ein Bild davon machen zu können:

N2: *„Am ersten Mal wollte ich Gymnasium gehen aber da war ich mir nicht so sicher. Ich hab geschaut, schau ma Mal wies in ersten Haupt geht und wenns in der ersten Haupt gut geht, dann werde ich mal schauen für Gymnasium“* (N2: 108-110).

F: *„ Kannst du mir sagen warum du dir da nicht sicher warst wegen dem Gymnasium? Was wardn da los? Warum“* (N2: 111-112)?

N2: *„Wegen Mathe, ich hatte da einen Dreier und ich war mir nicht so sicher“* (N2: 113).

N6: „Ah! Weil ich hab gedacht, es ist schwer und so. Ich hab mir nicht so gut vertraut.“ (N6: 278-279)

Die Kinder sind sich sehr unsicher angesichts ihres Schulwechsel in die Sekundarstufe I. Vier von den Kindern haben sich in der VS überlegt, ins Gymnasium zu gehen, taten es aber nicht, weil sie ihrer Meinung nach zu schlechte Noten hatten; auch hatten sie Angst, durchzufallen bzw. Angst vor dem Gymnasium an sich.

N3: „Ins Gymnas, ins Gymnasium, wenn ich ins Gymnasium gehen würde, dann glaube ich, ich hätte schlechtere Noten. Weil, ja, in den Schularbeiten hätte ich ja auch vielleicht schlechtere Noten, aber ich glaub nicht. Ich glaub, dass sie dort schwieriger sind“ (N3: 234-237).

Ein Kind hat allgemein über die Unsicherheiten vor dem Übergang gesprochen und teilte diese in folgender Form mit. Zwei Kinder hatten ähnliche Meinungen zu diesem Thema.

N2: „(...) Also ich werde andere Freunde finden wenn ich zum Beispiel nicht kenne“ (N2: 384).

F: „Hm“ (N2: 385).

N2: Und (Pause) ich sehe andere Klassen, andere Lehrer und ich bin nicht gewöhnt an die Lehrer, den Klassen“ (N2: 386-387).

Kinder haben vor dem Übergang in die Sekundarstufe enorme Unsicherheiten und Ängste. Sie befinden sich dabei in einer individuellen Ebene beim Ansatz von Transitionen nach Griebel und Niesel (2004). In dieser Ebene geht es um die Veränderung der Identität und Bewältigung starker Emotionen, die in vorliegendem Fall von Kindern beschrieben worden ist. Auch Koch (2008) beschreibt den Zustand der Kinder vor dem Übergang, indem sie erläutert,

dass die Schülerinnen und Schüler mit dem Übergang Befürchtungen und Ängste verbinden (vgl. Koch 2008: 578).

Dass Kinder Ängste und Unsicherheiten vor dem Übergang in die Sekundarstufe I haben, wirkt sich auf ihre Bildungsentscheidung aus. Weil sie sich unsicher waren, wählten sie die KMS, obwohl vier von den befragten Kindern den Wunsch hatten, ins Gymnasium zu gehen. Es kann angenommen werden, dass sie dadurch ihren Status verbessern wollten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass je weniger die Kinder über die Schulformen und das Bildungssystem wissen, desto mehr müssen sie glauben, was sie von anderen hören und dies beeinflusst ihre Bildungsentscheidung.

Weil sie annehmen, dass das Gymnasium schwierig sei, dort strenge Lehrerinnen und Lehrer mit schmeißenden Sesseln unterrichten würden und viel zu lernen wäre, entscheiden sie sich für eine Schulform, die subjektiv leichter erscheint. Dieses Wissen und diese Angst beeinflussen die Entscheidung der Kinder, sprich ihren Übergang in eine Schulform nach der VS.

5.1.2. „Schule“

Hierbei wird die Schule als Institution vorgestellt und ihre Zugehörigen, nämlich Lehrerinnen, Lehrer, Schülerinnen und Schüler. Wie es zur Kategorie „Schule“ und zu ihren Unterkategorien gekommen ist, wird anbei dargestellt. Anschließend werden Ergebnisse präsentiert und ein Rückbezug auf die Theorie bzw. die Fragestellung vorgenommen.

5.1.2.1. Schule als Institution

Die Schule ist ein Ort, wo Schülerinnen und Schüler sich Wissen aneignen, wo soziale Kontakte geknüpft werden. Schule ist eine Institution, in der von den Lehrkörperschaften Wissen gelehrt wird und in der die Zukunft der Kinder beeinflusst wird. Schule kann unter unterschiedlichen Perspektiven gesehen werden. Flitner (2010) schreibt über die Schule in verschiedenen Kontexten: Schule als pädagogischer Aspekt im Generationen-Umgang, Schule als gesellschaftlicher Aspekt, Schule als öffentliche und rechtliche Institution und Schule als künstlicher Lebensraum. Allgemeiner sieht es Fend (2008), indem er über die Schultheorie sagt, dass es wichtig sei, die Schule in einem „*System-Umwelt-Differenzierung*“ zu sehen:

„Bildungspolitiker sehen eine Umwelt, die Probleme enthält, welche durch ein Bildungssystem bearbeitet werden sollen. Für die Lehrerschaft bilden dann einerseits die Vorgaben der Politik und der Verwaltung und andererseits die Besonderheiten der Schülerschaft, die in ihrer Klasse sitzt, je eine Umwelt. Für Schülerinnen und Schüler sind wiederum die Lehrpersonen ein konstitutiver Teil ihrer Umwelt, aber auch die Erwartungen der Eltern und der Mitschülerinnen und Mitschüler“ (Fend 2008: 129).

In dieser Institution Schule gibt es also die Lehrerschaft, die mehrere Funktionen erfüllt, die Schülerinnen und Schüler, für die die Lehrerinnen und Lehrer entscheidende Personen in dieser Phase sind, aber auch Mitschülerinnen und Schüler. Die Erwartungen seitens der Eltern spielen ebenfalls eine Rolle für die Kinder.

Lehrerinnen und Lehrer geben in der vierten Klasse VS die Schullaufbahneempfehlungen für die Kinder ab. Diese sind mit den Noten der Kinder verknüpft. In Österreich und Deutschland ist die Situation in diesem Zusammenhang ähnlich. Ditton, Krüsken und Schauenberg (2005) haben Eltern und Lehrpersonen bezüglich der Schullaufbahnentscheidung nach der Grundschule befragt. Folgendes Ergebnis kam heraus:

„Kinder, deren beide Elternteile nicht in Deutschland geboren sind, erhalten dagegen sehr viel häufiger Empfehlungen für die Hauptschule und seltener Empfehlungen für die Realschule, vor allem aber seltener für das Gymnasium als die anderen beiden Gruppen. In den Bildungsaspirationen der Eltern spiegelt sich dieses Muster nicht wider: In allen drei Gruppen würden nur geringe Anteile der Eltern für ihr Kind den Besuch der Hauptschule favorisieren“ (Ditton/Krüsken/Schauenberg 2005: 290).

Da der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule die entscheidende Weichenstellung für das spätere Leben ist und spätere Korrekturen der Schullaufbahn schwierig und selten sind, wollen Eltern ihre Kinder eher in höhere Schule einschreiben als in die Hauptschule (vgl. Ditton 2007: 246).

Büchner und Koch (2001) haben über die Bewältigung des Übergangsprozesses geschrieben und viele wichtige Faktoren genannt. Dass es auf die individuellen Fähigkeiten der Kinder ankommt, ist für sie offensichtlich. Eine große Rolle spielen auch die Eltern und Lehrerinnen und Lehrer in der aufnehmenden Sekundarstufe und ob bzw. wie ihre Unterstützung für die Kinder verläuft (vgl. Büchner/Koch 2001: 95).

Diefenbach (2007) hat über die institutionelle Diskriminierung und deren Erklärung festgehalten, dass beim Übergang von der Grundschule in die weitere Schule die Noten sowohl bei migrantischen als auch bei nicht migrantischen Kindern in Deutsch und Mathematik ent-

scheidend sind. Weiters erwähnt sie, dass Erstere schlechtere Noten haben, *„sodass der deutliche häufigere Wechsel von ausländischen Kindern als von deutschen Kindern auf die Hauptschule durch ihre schlechteren Noten in Deutsch erklärt werden kann“* (Diefenbach 2007: 233). Dies kann ebenfalls auf Österreich adaptiert werden. Demnach ist die Schule als korrekte Institution anzusehen, die sich an Regeln hält, beispielsweise an Schulnoten, aufgrund welcher ein Wechsel in andere Schulen bestimmt wird.

Schülerinnen und Schüler erhalten durch den Übergang neue soziale Kontakte – neue Freundinnen und Freunde werden gefunden. Koch und Büchner (2001) haben sich mit der Bedeutung von Freundschaftsbeziehungen beim Übergang in die Sekundarstufe I auseinandergesetzt.

„Bei der Entscheidung für oder gegen eine bestimmte weiterführende Schule spielt bei fast allen Kindern eine wichtige Rolle, wie sich ihre Freundinnen und Freunde aus der Klasse entscheiden“ (Büchner/Koch 2001: 140).

Sie gehen davon aus, dass der Übergang leichter fällt, wenn die Freundinnen und Freunde in dieselbe Schule wechseln.

5.1.2.2. Kategorienbildung „Schule“ nach Mayring

Hier wird beschrieben, wie die Kategorie „Schule“ zu einer Kategorie geworden ist. Anders als bei der Kategorie „Wissen“ hat sich die Kategorie „Schule“ ziemlich spät herauskristallisiert.

Die Gruppierung „Bildungsentscheidungen“ ist entstanden, indem Datensätze visualisiert wurden. Nach der ersten Paraphrasierung haben sich Untergruppierungen gebildet, nämlich Schule, Geschwister, Familie, Lehrerinnen, Lehrer, Freundinnen und Freunde. Es erschien nicht sinnvoll, so viele und so unterschiedliche Untergruppierungen zu haben. Es wurde klar, dass das Überthema der Kategorien die „Einflussfaktoren auf die Bildungsentscheidungen“ werden musste. Anhand der qualitativen Auswertungsmethode nach Mayring (2010a; 2010b) und des Paraphrasierens, haben sich Untergruppierungen gebildet, die zu einer Kategorie führten: die „Schule“ mit ihren beiden Unterkategorien „Lehrerinnen und Lehrer“ und „Freundinnen und Freunde“.

Durch die deduktive Kategorienbildung ergaben sich vier Kodierregeln und jeweils dazu die entsprechenden Ankerbeispiele.

5.1.2.3. Ergebnisse der Kategorie „Schule“

Bei der Kategorie Schule ergaben sich sehr viele Datensätze, die wie vorhin schon erwähnt in zwei Unterkategorien aufgeteilt wurden: Freundinnen und Freunde und Lehrerinnen und Lehrer.

Bei der Unterkategorie Freundinnen und Freunde sind zwei Kodierregeln entstanden. Die erste Kodierregel lautet: Freundinnen und Freunde haben Einfluss auf den Übertritt in die KMS und sind der Grund, warum sie dorthin wechseln. Die zweite Kodierregel, die genau das Gegenteil besagt, besitzt keine Datensätze.

Die Datensätze der ersten Kodierregeln haben sodann ergeben:

N5: *„.....Dann habe ich gesagt, ich möchte in die KMS gehen, dort gehen auch viele Freundinnen von mir, darf ich auch dort gehen. Haben wir nachgefragt, sind wir gegangen. Jetzt bin ich dort“* (N5: 122-124).

N3: *„Ja. Ja, schon, ja, weil schon wegen den Freunden bin ich schon dort gegangen und weil ich schon dort wollte“* (N3: 67-68).

N2: *„Also. Ich bin auch fröhlich, weil da auch, meine ganzen Freundinnen gehen“* (N2: 365).

N1: *„KMS ist noch besser. Alle mein Freunde sind bei KMS“* (N1: 299).

Es ist auffällig, dass bei allen Kindern Freundinnen und Freunde eine große Rolle beim Übergang von der VS in die KMS gespielt haben. Demnach haben Freundinnen und Freunde einen großen Einfluss auf die Schulwahlentscheidung beim Übergang.

Weiters hat sich herausgestellt, dass ein Kind sogar den Schulwechsel von der KMS in das Gymnasium davon abhängig machte, ob die Freundinnen auch dorthin wechseln. Das hätten sie sich untereinander ausgemacht.

N2: „Und ich will auch, dass wir noch zusammen, also bis vierte oder so zusammen gehen und wir haben uns alle entschieden, weil, das wir auch alle zusammen, die ganzen Freundinnen auch ganz zusammen in der Gymnasium gehen können könnten.“ (N2: 369-372).

F: „Könnten. Das ist gut. Aha okay.“ (N2: 373).

N2: „Also, wir haben uns das schon ausgemacht, dass wir zusammen gehen könnten.“ (N2: 374-375).

F: „Okay also nächstes Jahr oder nach der vierten?“ (N2: 376).

N2: „Nächstes Jahr oder nach der vierten, ich weiß es nicht.“ (N2: 377).

F: Aha, hmm.“ (N2: 378).

N2: „Ich kann jetzt nicht reden und die sagen, ach so.“ (N2: 379).

F: „Okay.“ (N2: 380).

N2: „Wir müssen das alles zusammen besprechen.“ (N2: 381).

Einem anderen Kind fällt es sehr schwer, wegen den Freundinnen die KMS zu verlassen und ins Gymnasium zu wechseln – obwohl es sein größter Wunsch ist, im Moment ins Gymnasium zu gehen.

N6: „So, jetzt bin ich dran gewöhnt, Freundinnen, Lehrerinnen, jetzt will ich nicht weggehen, aber ich muss glaube ich“ (N6: 269-270).

Bei diesen Aussagen wird deutlich, wie wichtig die Freundschaften im Leben der Kinder sind und welchen Einfluss Freundinnen und Freunde auf die Bildung haben. Das hat die Studie von Koch und Büchner (2001), die im Kapitel 5.1.2.1. beschrieben wurde, ebenfalls ergeben.

Wenn es bei den Kindern darum geht zu entscheiden, in welche Schule sie nach der vierten Klasse VS wechseln wollen, sind nach diesen Datensätzen die Freundinnen und Freunde einer der wichtigsten Gründe in die jeweilige Schule zu gehen. Bei der Studie von Büchner und Koch (2001) ist ein ähnliches Ergebnis herausgekommen.

Alle Kinder mit Migrationshintergrund haben die KMS gewählt, weil ihre Freundinnen und Freunde dorthin gewechselt sind. Sie sind der Grund für die Schulentscheidung und somit haben Freundinnen und Freunde einen signifikanten Einfluss auf die Schulwahl nach der VS.

Die Kodierregel, die sich bei der Unterkategorie Lehrerinnen und Lehrer befindet, besagt, dass diese Einfluss auf die Bildungsentscheidung der Kinder haben. Die Kodierregel, dass Lehrerinnen und Lehrer keinen Einfluss auf die Bildungsentscheidung der Kinder haben, beinhaltet keine Datensätze.

Lehrerinnen und Lehrer spielen bei den Kindern eine große Rolle – sowohl die VS-Lehrerinnen und -Lehrer, als auch die Lehrerinnen und Lehrer in den nachfolgenden Schulen. Die VS-Lehrerinnen und -Lehrer haben, wie die Datensätze der interviewten Kinder zeigen, einen Einfluss, wenn es um die Unterstützung beim Übergang in die Sekundarstufe I geht, und die KMS- Lehrerinnen und Lehrer beeinflussen die Schulentscheidung etwa durch den „Ruf“, den sie bei den Kindern haben. Die KMS-Lehrerinnen und Lehrer sind den Angaben nach „nett“ und die Lehrerinnen und Lehrer im Gymnasium „streng“.

N1: *„Dort im Gymnasium im Gymnasium sind Lehrer streng.“* (N1: 203)

Im nächsten Zitat wurde über KMS-Lehrerinnen und Lehrer gesprochen:

N3: *„Ja, und ja, und ich hab auch gehört, dort sind nette Lehrer und ja.“* (N3: 43)

An dieser Stelle seien kurz die Gedanken der Kinder über ihre Lehrerinnen und Lehrer, beziehungsweise über ihre jetzige Schule wiedergegeben, um aufzuzeigen, was den Kindern wichtig ist und worauf sie unter anderem in Zusammenhang mit Schule bzw. Bildung Wert legen:

N1: *„Lehrerin sind nicht streng. Sind gut, alle Lehrer. Frau Direktor, Frau Direktor ist auch, ahmm, gut alle“* (N1: 197-198).

N6: *„Weil meine Lehrerin zum Beispiel, sie ist zu li ur so ur so spaßvoll, lieb, alles. Urcool zu uns. Zum Beispiel, wir haben KV Stunde, wir machen alles, wir dürfen spielen. Weil mit ihr gibt's Spaß. Sie ist nicht so, nichts machen nur schreiben und so. und ... weil es gibts Dramaclub das freut mich auch. Theater und so. Hauptrollen werde ich auch vielleicht bekommen und und ich hab viele Lehrerinnen, naja nicht so jeden, aber schon manchen lieb“* (N6: 229-231).

N3: *„Die Lehrer, also sie reden mehr mit uns, und sie übersetzen uns mehr, ja“* (N3: 190).

Auf die Frage im Interview, wie es den Schülerinnen und Schülern in der Schule geht, haben alle positive Erlebnisse geschildert. Vor allem wurden nette Lehrerinnen, nicht so schwieriger Schulstoff, kein Stress, Freundinnen und Freunde in der Schule als positive Seiten hervorgehoben. Es wurde nichts Negatives über die KMS, in die die Kinder gehen, genannt.

Den Schülerinnen und Schülern ist es wichtig, dass sie nette Lehrerinnen und Lehrer haben, dass ein positives Klima überwiegt und dass Freundinnen und Freunde in der Schule sind. Keines von den Kindern hat erwähnt, dass die Schule für ihre weitere Schullaufbahn wichtig ist oder dass die Schule auch als Lernort fungiert. Die Frage bleibt offen, ob die Schule sie in diese Richtung interessiert und ob ihnen bewusst ist, welche Funktion Schule als Institution im Grund hat bzw. welche Bedeutung die Schule in ihrem weiteren Leben einnehmen sollte. Es kann angenommen werden, dass – weil sie es nicht erwähnten – dies noch nicht ins Bewusstsein vorgedrungen ist und sie sich noch keine Gedanken darüber machen wollen.

Was die Schülerinnen und Schüler „vom Hörensagen“ über die Lehrerinnen und Lehrer an diesen zwei Schulformen wissen, spielt bei den befragten Kindern eine Rolle. Weil sie gehört haben, dass die Lehrerinnen und Lehrer in den Gymnasien streng wären, hätten sie sich für die KMS entschieden, von der sie hörten, dass es nette Lehrerinnen und Lehrer gäbe. Dies ist ebenfalls einer der wichtigsten Gründe für alle Schülerinnen und Schüler.

Der Ruf der Lehrerinnen und Lehrer wirkt sich bei der Schulwahlentscheidung der Kinder nach der Grundschule aus und damit auf ihre Bildungsentscheidung sowie auf ihren weiteren Bildungsweg.

Eine weitere Komponente bezüglich des Einflusses auf den Übergang war die Unterstützung seitens der Lehrpersonen. Folgendes haben die Schülerinnen und Schüler über die Informationen, die sie von ihren Lehrerinnen und Lehrern bekommen haben, gesagt:

N2: *„Also der hat gesagt, du bist schon gut, du kannst schon in den Gymnasium, in die Gymna, also in den Gymnasium gehen“* (N2: 120-121).

F: *„Ja“* (N2: 122).

N2: *„Aber das ist dein Problem, weil ich will mich nicht einmischen. Das ist dann dein Leben. Also er hat mir nur ein Beispiel gegeben“* (N2: 123-124).

N3: „Also wir waren alle, also mit der Klasse waren wir. Ja beim Tag der offenen Tür, also ja.“ (N3: 134)

F: „In der Pazmanitengasse“¹¹ (N2: 135)?

N3: „Ja.“ (N3: 136)

F: „Warts ihr noch in anderen Schulen“ (N2: 137)?

N3: „Nein, nur in der Pazmanitengasse, weil. Das wusste ich nicht warum“ (N3: 138).

N5: „Ja, sie haben gesagt es gibt viele hier Schulen. Es gibt Sperlgasse, Hauptschule und Gymnasium, denke ich“ (N5: 145-146).

F: „Hmm“ (N5: 147).

N5: „Und daneben auch hhhh bei Vereinsgasse ist Gymnasium und Volksschule, aber wir haben eh sowieso so ein, so wie Wörterbuch, bekommen, weil in welchem Bezirk Hauptschule, Gymnasium so gibt's. Das haben wir bekommen“ (N5: 148-150).

N4: „Sie haben uns so eine Buch gegeben und dort stehte wo welche Gasse und welche Schule, wie heißt diese Schule, Telefonnummer von Direktorin und wir haben von dort ausgesucht“ (N4: 58-60).

Es gab unterschiedliche Datensätze zu den Informationen und zur Unterstützung seitens der Lehrerinnen und Lehrer in der VS. Zwei Kinder haben erzählt, dass sie mit der Lehrerin und der ganzen Klasse in der vierten Klasse VS die KMS Pazmanitengasse besucht haben, um zu sehen, wie es nach der VS ist. Sie haben keine andere Schulform besucht. Die Kinder wussten nicht, warum sie keine anderen Schulen besuchten. Als weitere Unterstützung bei der Wahl der Schulform nach der vierten Klasse VS haben vier der befragten Kinder eine „Broschüre“¹² bekommen, in der es Informationen gab bezüglich Adresse, Ort und Schulform. Ein Kind hat ausdrücklich erwähnt, dass es sich mehr Information gewünscht hätte bezüglich der „anderen“ Schule, weil es wissen wollte, wie die Schule ist und wie die Lehrerinnen und Lehrer so wären. Nur ein Kind hat erwähnt, dass die Lehrerin der Klasse danach fragte, in welche Schule sie gehen würden.

N3: „Na also die Lehrerin hat uns am Anfang gefragt, wo wir in die Schule gehen würden. Sie hat uns dann so eingestuft, ob es geht oder nicht. Und ich hab dann halt gesagt, ich gehe in die KMS Pazmanitengasse (N3: 70-73).

¹¹ Die Pazmanitengasse ist die KMS, in die jetzt alle Befragten gehen.

¹² Es ist anzunehmen, dass die Schülerinnen und Schüler mit „Broschüren“ den „Wiener Schulführer“ meinen. Darin enthalten sind Informationen über alle Schulmöglichkeiten.

F: „*Hmm*“ (N3: 74).

N3: „*Ja. Dann hat sie gesagt, es würde auch mit dem Gymnasium ausgehen, aber dort bist du gut aufgehoben*“ (N3: 75-76).

Auffällig bei allen Schülerinnen und Schülern ist, dass sie alle in irgendeiner Form die Informationen hinsichtlich der weiteren Schule erhalten hatten. Im letzten befragten Fall wurde dem Kind vom Lehrkörper – wie auch schon beim Kind N2 – gesagt, es könnte auch ins Gymnasium gehen.

Fraglich ist, warum die Schulform KMS besucht wurde und das Gymnasium nicht. Um die Barriere zu brechen, die die Kinder betreffend des Gymnasiums haben, wäre dies womöglich eine korrigierende Erfahrung gewesen und das Gymnasium wäre nicht so „weit entfernt“ für die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern bildungsfern sind.

Weiters stellt sich die Frage, inwieweit die Informationen über die „Broschüren“ relevant für die Schülerinnen und Schüler sind. Da diese nicht erwähnt wurden beim formellen Wissen, und da die Kinder unzureichendes Wissen bezüglich der Schulmöglichkeiten nach der KMS haben, ist davon auszugehen, dass die „Broschüre“ – und damit sind die Informationen seitens der Lehrkörperschaft gemeint – keinen Einfluss auf die Bildungsentscheidung der Kinder hatte.

Nach Flitner (2010) hat die Schule, wie bereits im theoretischen Teil erwähnt, verschiedene übergeordnete Komponenten. Eine davon ist die Schule als pädagogischer Ort im Generationen-Umgang. Damit ist der pädagogische Umgang zwischen den Lehrerinnen und Lehrern und den Schülerinnen und Schülern gemeint. Der pädagogische Faktor fehlt bei den Erzählungen von Kindern bezüglich einer Unterstützung beim Schulübergang.¹³

Schulempfehlungen seitens der Lehrerinnen und Lehrer wurden keine abgegeben. Sie wurden eher den Kindern überlassen. Auch bei einer Lehrerin und einem Lehrer, die bei zwei Kindern die Möglichkeit für ein Gymnasium, aber auch KMS offen gelassen haben, handelte es sich um keine direkte Schulempfehlung, sondern lediglich um eine Information, dass die Kinder das Gymnasium, aber auch die KMS besuchen können. Ein Lehrer sagte dem Kind sogar, dass er sich bei dieser Entscheidung nicht einmischen wolle, es sei sein Leben.

¹³ Weitere pädagogische Faktoren wurden nicht befragt und können aus diesem Grund nicht mit einbezogen werden.

Interessant ist, dass das kein Kind in Bezug auf die Schulempfehlung bzw. den Übergang eine „Zusammenarbeit“ zwischen Eltern und Lehrkörperschaft erwähnt hat.

Weil die befragten Kinder nicht ausreichend über weitere Schulmöglichkeiten in der Volksschule informiert wurden, entgingen ihnen wichtige Informationen. Somit haben Lehrerinnen und Lehrer einen direkten Einfluss auf die Bildungsentscheidung der Kinder mit Migrationshintergrund beim Übergang von der VS in die Sekundarstufe I.

Weil alle Schülerinnen und Schüler gehört haben, dass es in der KMS nette Lehrerinnen und Lehrer gibt, haben sie sich für die KMS entschieden. Demnach haben Lehrerinnen und Lehrer einen indirekten Einfluss auf die Bildungsentscheidung der Kinder mit Migrationshintergrund beim Übergang von der VS in die Sekundarstufe I.

Diefenbach (2007) hat über die institutionelle Diskriminierung und deren Erklärung geschrieben, dass beim Übergang von der Grundschule in die weitere Schule die Noten sowohl bei migrantischen als auch bei nicht migrantischen Kindern in Deutsch und Mathematik entscheidend sind.

Die befragten Schülerinnen und Schüler in vorliegender Forschung haben – in Verbindung mit ihren Lehrerinnen und Lehrern – von keinen Schulnoten gesprochen. Sie erzählten von sich aus, dass sie zu schlechte Noten für das Gymnasium hätten. Lehrerinnen und Lehrer haben laut den befragten Schülerinnen und Schülern keine Schulnoten erwähnt. Das kann damit zusammenhängen, weil die Kinder ohnehin zur KMS tendierten und die Lehrpersonen dadurch keine Schulempfehlungen geben mussten.

Von institutioneller Diskriminierung kann allerdings keine Rede sein. Ähnlich wie in der Studie von Diefenbach (2007), ist auffällig, dass die Kinder mit Migrationshintergrund zur KMS übergehen.

5.1.3. „Familie“

Die Kategorie Familie und ihr Einfluss auf die Bildungsentscheidung nach der VS wird hier thematisiert. Zualererst sei auf die Theorie eingegangen. Danach wird die Kategorienbildung erklärt, anschließend werden die Ergebnisse vorgestellt.

5.1.3.1. Familie: Eltern und Geschwister

Die Familie wird mit der Bildungsentscheidung und deren Einfluss in Zusammenhang gebracht. Es ist ausführlich von Ophuysen (2006) beschrieben worden, dass die Eltern beim Übergang von der Grundschule in die weitere Schule eine große Rolle spielen und dass sie in dieser Lebensphase die wichtigsten Ansprechpartnerinnen- und Partner sind (vgl. Ophuysen 2006).

„Nehmen Eltern diese Aufgabe ernst und bieten ihren Kindern verlässlichen Rückhalt und Unterstützung, so können diese sich mit größerem Vertrauen in neue ‘kritische’ Situationen begeben“ (Ophuysen 2006: 225).

Dabei beschreibt Ophuysen die Situation von Zehnjährigen, bei denen meistens noch die Eltern als Ansprechpersonen bei der Bewältigung der kritischen Situationen fungieren.

Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule ist von großer Bedeutung, da der weitere Bildungsverlauf stark von dieser Entscheidung abhängt.

„Insbesondere die Frage, welche weiterführende Schule besucht wird, ist eng verknüpft mit dem späteren Schul- und Bildungsabschluss und damit auch mit der sozioökonomischen Position als Erwachsener innerhalb der Gesellschaft (Baumert et al. 2010).

Ein weiterer Aspekt, der die Eltern betrifft, ist die Schulempfehlung ihrer Kinder beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Die Bedeutung dabei scheint vielen Eltern bewusst zu sein und aus diesem Grund wünschen sie sich eine Empfehlung für eine höhere Schulform (vgl. Harazd 2008: 95; Ditton/Krüsken/Schauenberg 2005: 290).

In der Studie von Ditton, Krüsken und Schauenberg (2005) ging es auch um Eltern mit Migrationshintergrund. Diese wünschten sich für sich ebenfalls eine Empfehlung in eine höhere Schulform. Gresch und Becker (2010) betonen in dem Zusammenhang den geringen sozioökonomischen Status von Migrantinnen und Migranten als mögliche Ursache für ein höheres Bildungsstreben der Kinder (in der Hoffnung ein besseres Leben als ihre Eltern zu haben). Andererseits halten die Forscher die niedrige Rate in weiterführende Schulen fest (vgl. Gresch/Becker 2010: 183). In der Studie von Billmann-Mahecha und Tiedemann (2006), in der Lehrerinnen und Lehrer über die Eltern und deren Sorgen über die Schulempfehlung befragt wurden, kam heraus, *„... dass sich viele Eltern schon zu Beginn der Grundschulzeit darüber Sorgen machen, ob am Ende eine Gymnasialempfehlung erreichbar ist“* (Billmann-Mahecha/Tiedemann 2006: 195).

Ein weiterer Einflussfaktor bei Eltern mit Migrationshintergrund ist, dass sie über geringere Kenntnisse über das österreichische Schulsystem verfügen – sofern ihre Bildungslaufbahn in einem anderen Schulsystem stattgefunden hat und sofern sie sprachliche Schwierigkeiten haben. In diesen Fällen können sie ihr Kind weniger gut in schulischen Belangen unterstützen (vgl. Gresch/Becker 2010).

Durch das Ergebnis der Studie von Harazd (2008) wird verdeutlicht, wie Eltern in punkto der Schullaufbahn ihrer Kinder agieren. Die Eltern mit einem „niedrigen Abschluss“ akzeptieren die Entscheidung der Volksschullehrkörper eher als Eltern mit einem „höheren Abschluss“. Auch – anders als bei der Studie von Ditton, Krüsken und Schauenberg (2005) – weil die Eltern die Begabung ihres Kindes auf ihre eigene Misserfolgssituationen zurückführen. Deshalb entscheiden sie sich gegen eine höhere Schulform (Harazd 2008).

Die elterlichen Bildungsaspirationen hängen also mit ihren eigenen Bildungsabschlüssen beziehungsweise mit ihrer „Bildungs-Nähe“ oder „Bildungs-Ferne“ zusammen. Weiters erzählen Busse und Helsper (2008), dass die Eltern auch einen Einfluss auf die Bildungsentscheidungen und Bildungslaufbahnen der Kinder haben und darüber hinaus *„... beeinflussen sie erheblich die Bildungsambitionen und die Haltungen zur eigenen Bildungslaufbahn auf Seiten der Heranwachsenden selbst“* (Busse/Helsper 2008: 477).

Was die Geschwister und ihren Einfluss auf die Bildungsentscheidung betrifft, gibt es noch keine Studien. Hier wird aber angenommen, dass die Schulform bzw. Schule gewählt wird, welche eventuell die älteren Geschwister ebenfalls besuchen oder besucht haben.

5.1.3.2. Kategorienbildung „Familie“ nach Mayring

Der Prozess der Familienkategorienbildung hat sich wie bei allen anderen Kategorien zuge- tragen. Die Datensätze wurden selektiert und nach Ähnlichkeiten sortiert. Es wurden so wie bei jeder anderen Kategorie auch, alle relevanten Datensätze an der Wand visualisiert. Die Datensätze wurden zur ursprünglichen Gruppierung „Bildungsentscheidungen“ gestellt, weil sie anfangs dort gut hineinpassten. Als sich später jedoch herausstellte, dass sich die Grup- pierung „Bildungsentscheidungen“ besser als Überthema eignet und alle anderen Unter- gruppierungen Kategorien sind, war klar, dass alle ursprünglichen Untergruppierungen, neue Gruppierungen bilden mussten. In diesem Fall sind zwei Gruppierungen entstanden: „Ge- schwister“ und „Eltern“. Als sich die Datensätze der zwei Gruppierungen aufgrund der Pa-

raphrasierung und der Reduktion gewissermaßen vermengten, haben sich eine Kategorie und zwei Unterkategorien zusammengefügt. Aus den zwei Gruppierungen, entstanden zwei Unterkategorien: „Eltern“ und „Geschwister“. Daraus formte sich die Kategorie „Familie“.

Es war an der Zeit, die Kodierregeln zu bilden. Insgesamt sind sieben Kodierregeln entstanden. Eine davon in der Unterkategorie „Geschwister“. Bei den Kodierregeln „Migrationshintergrund der Eltern wirkt sich auf die Bildungsentscheidung ihrer Kinder aus“ und „Bildungsstand der Eltern spiegelt die Bildungsentscheidung der Kinder wider“ gab es keine Ankerbeispiele. Trotzdem sind diese zwei Kodierregeln wegen ihrer hohen Bedeutung ausgesucht worden, weil sie einerseits durch quantitative Daten und andererseits durch teilnehmende Beobachtung ausgewertet wurden. Durch die teilnehmende Beobachtung hat sich herausgestellt, dass alle Kinder während der Interviewsituation Sprachschwierigkeiten in „sich ausdrücken“ und „grammatikalisch richtig Sätze formulieren“ hatten.

Ein Punkt wird hier zur Erläuterung kurz aufgezeigt, nämlich, dass Kinder mit Migrationshintergrund (häufig aus einem niedrigeren sozioökonomischen Status stammend) bei sprachlichen Schwierigkeiten nur eine geringere schulische Leistung erbringen können als Kinder ohne Migrationshintergrund (vgl. Gresch/Becker 2010). Dieser Aspekt wird näher im 3. Kapitel behandelt.

Als die Ergebnisse der Kategorie „Familie“ für vorliegende Arbeit fertig zusammengestellt waren, fiel auf, dass die Kodierregeln und Ankerbeispiele sowie die dazugehörenden Aussagen und Ergebnisse sehr unübersichtlich waren. Es war schwierig, diese strukturiert anzugehen, weil es diesmal einige widersprüchliche Aussagen bei den Kindern gab. Folglich wurde in diesem Kapitel aus Gründen der Simplizität teilweise mit Tabellen gearbeitet.

5.1.3.3. Ergebnisse bei der Kategorie „Familie“

Bei der Kodierregel „Bildungsstand der Eltern spiegelt die Bildungsentscheidung der Kinder wider“ sind folgende Daten sichtbar geworden:

Bei allen Kindern haben die Eltern keinen höheren Schulabschluss. Vier Väter sind Arbeiter und zwei sind arbeitssuchend. Drei Mütter sind Hausfrauen und die andere Hälfte sind Arbeiterinnen.

Der Bildungsstand der Eltern hat einen Einfluss auf die Bildungsentscheidung der Kinder, denn so wie es Busse und Helsper (2008) aufzeigten, hängen die Bildungsaspirationen der Eltern für die Kinder mit ihren eigenen Bildungsabschlüssen, beziehungsweise mit ihrer „Bildungs-Nähe“ oder „Bildungs-Ferne“ zusammen.

In der vorliegenden Studie gibt es einen Zusammenhang zwischen der Bildungsferne der Eltern und der Bildungsentscheidung der Kinder. Es kann angenommen werden, dass wenn die Eltern keinen höheren Abschluss haben, sich kein Kind in einem Gymnasium anmeldet. Diese Annahme wird durch folgende Ergebnisse bestätigt.

Bei der Annahme, dass die Eltern ihre Kinder bei der Entscheidung nach der VS unterstützen, waren zwei Ankerbeispiele vorhanden:

K3	Familie	Kodierregeln	Ankerbeispiele
	K3(1) Eltern	K3(1)3 Eltern unterstützen Kinder in ihrer Entscheidung nach der VS.	<p>N2: „Hmmm, also, meine Mutter hat gesagt, wenn du in der Gymnasium gehst, dann werde ich dir auch eine Nachhilfe nehmen. Ja“ (N2: 172-173).</p> <p>N6: (ohne Aufnahme) Vater sagte ihr: „Du bekommst ein Haus und Auto, wenn du das Studium fertig hast“ (N6: 18-19).</p>

Tabelle 5: Kategorie „Familie“-Eltern (K3(1)3)

Die Mutter hat bei Kind N2 erwähnt, eine Nachhilfe in Anspruch zu nehmen, falls es ins Gymnasium gehen würde. Das Kind hatte damit die Gewissheit, auf die Nachhilfe zählen zu können, falls es ins Gymnasium gehen will.

Anders sieht es bei der nächsten Kodierregel aus, wir bleiben beim selben Kind, wo die Mutter dem Kind die Entscheidung überlässt (N2: 143-146). Schließlich, wo es darum geht, ob die Eltern die Entscheidung nach der VS treffen, sagt die selbe Mutter zu ihrem Kind, dass es in die KMS gehen würde, also in die selbe Schule, die auch ihre Schwester besuche (N2: 87-89). Dies ist offensichtlich widersprüchlich und kann mit der Entwicklung des Interviews zusammenhängen (neue Informationen oder Aufregung).

Beim Kind N6, beim zweiten Ankerbeispiel, wird erwähnt, dass es nach dem Studium ein Haus und ein Auto bekommen würde. Was das bei einem Kind auslöst und ob das als eine

Art Unterstützung gesehen werden kann, ist fraglich. Bei der Entscheidung über die Schulwahl nach der VS, wurde das Kind gefragt, in welche Schule es gehen wolle (N6: 109-115).

Es kann, den Aussagen der Kinder nach, gesagt werden, dass die Eltern bei der Entscheidung der Schulwahl ihrer Kinder nach der VS nicht besonders involviert waren.

Beim nächsten Thema haben die Kinder folgendermaßen ihre Gedanken geäußert.

K3	Familie	Kodierregeln	Ankerbeispiele
	K3(1) Eltern	K3(1)4 Eltern überlassen Kindern die Entscheidung nach der VS.	<p>N1: „<i>Ich hab mit meinem Vater und meiner Familie geredet</i>“ (N1: 79). F: „<i>Okay</i>“ (N1: 80). N1: „<i>Dass ich in Pazmaniten gehen wollte</i>“ (N1: 81). F: „<i>Ja</i>“ (N1: 82). N1: „<i>Dann haben die gesagt, ja dann kannst gehen</i>“ (N1: 83).</p> <p>N2: „<i>Also, sie hat gesagt, du, so wie der Lehrer, du kannst in den KMS und dann, wenn du so weiter gut bist, kannst überspringen in der ahmmm Gymnasium, aber wenn sie gesagt hat, wenn du jetzt gleich in den Gymnasium ein springst und lauter Fünfer und Vierer, halt drei Vierer hast, dann ist es einfach nicht gut. Ich weiß nicht</i>“ (N2: 143-146).</p> <p>N4: „<i>Dann hat mein Vater gesagt, welche Schule du willst kannst du gehen. Ich hab gesagt KMS komperatives Mittelschule</i>“ (N4: 46-47).</p> <p>N5: „<i>..... und dann meine Mutter mal geschaut, wo willst du hingehen. Dann hab ich gesagt, ich möcht in die KMS gehen</i>“ (N5: 121-123)</p> <p>N3: „<i>Aso natürlich hab ich die Entscheidung, ja...</i>“ (N3: 87)</p>

Tabelle 6: Kategorie „Familie“-Eltern (K3(1)4)

Den Angaben der Kinder nach scheint es, als wenn die Eltern den Kindern die Entscheidung überlassen würden. Fünf der Kinder haben die Entscheidung selbst getroffen, bei einem Kind kann gesagt werden, dass es mit dem Vater entschieden hat.

Die Gespräche zwischen den Eltern, Lehrerinnen und Lehrern wurden von den Kindern nicht angesprochen. Sie haben nicht stattgefunden. Aus diesem Grund kann das Ergebnis von Harazd (2008), wonach die Eltern mit „niedrigem“ Abschluss die Entscheidung der Volksschullehrkörper bei der Schulempfehlung eher akzeptieren als Eltern mit „höherem“ Abschluss, nicht bestätigt werden, da es dazu keine Informationen gab (vgl. Harazd 2008).

Ebenfalls kann angenommen werden, dass aufgrund der hier vorliegenden Ergebnisse, die Eltern nicht diejenigen waren, die sich schon am Anfang der Volksschule über die Schullempfehlung bei den Lehrerinnen und Lehrern – wie die Studie von Billmann-Mahecha und Tiedemann (2006) aussagt – informiert haben oder sich über die Schulwahl nach der Volksschule Sorgen machten, da insgesamt fünf Kinder alleine die Entscheidung über die Schulwahl getroffen haben (sie entschieden sich für die KMS).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Eltern ihren Kindern die Entscheidung darüber überlassen, wohin diese nach der VS gehen. Sie halten sich eher im Hintergrund, wenn es darum geht, die Bildungsentscheidung – in diesem Fall der Übergang von der VS in die weitere Schule – für ihre Kinder zu treffen. Sie haben die Entscheidung ihrer Kinder akzeptiert und ihnen „grünes Licht“ gegeben, um in die von ihnen gewünschte Schule zu gehen. Bei einigen Kindern, die ins Gymnasium gehen wollten, gab es – nach Angaben der Kinder – seitens der Eltern keine Initiative, um diesen Wunsch nachzugehen.

Ein Kind hat ausdrücklich gesagt, dass es zu Hause keine Gespräche gab über den weiteren Bildungsweg.

Die folgende Kodierregel weist gleichfalls wenige Ankerbeispiele vor. Diese zwei Ankerbeispiele betreffen die beiden Kinder mit widersprüchlichen Aussagen. Hierbei erwähnen sie, dass die Eltern die Entscheidung getroffen haben.

K3	Familie	Kodierregeln	Ankerbeispiele
	K3(1) Eltern	K3(1)5 Eltern treffen die Entscheidung für ihre Kinder.	<p>N2: „Ja, ich hab's mit meiner Mutter geredet, weil am Anfang wusste ich nicht wo ich gehe und dann habe ich mit meiner Mutter geredet. Mama werde ich jetzt in der Schule gehen, ich weiß es wirklich nicht, dann hat sie mit mir geredet“ (N2: 83-85). F: „Was hat sie gesagt denn“ (N2: 86)? N2: „Also du wirst in der Pazmanitengasse gehen wo die, wo die X geht. (Ihre Schwester) und ich weiß du warst in der vierten Klasse auch gut, aber ich will dass du dich in der ersten Haupt auch bemühst“ (N2: 87-89).</p> <p>N6: „Ja, mein Vater hat gesagt, besser, dass du zweite gehst, weil zum Beispiel Winter. Kalt, alles so. Und er wollte nicht, er hatte Angst, ich bin noch elf Jahre alt, und er wollte nicht, dass ich zum Beispiel dritter Bezirk gehe oder vierte Bezirk und ich will auch nicht“ (N6: 163-166).</p>

Tabelle 7: Kategorie „Familie“-Eltern (K3(1)5)

Hier wird deutlich, dass in diesen beiden Fällen die Eltern aus zwei unterschiedlichen Gründen die Entscheidung treffen. Bei einem Fall entscheidet sich die Mutter für eine Schulform, weil ihre andere Tochter bereits dieselbe Schule besucht (hat) und in dem anderen Fall hat der Vater aus praktischen Gründen die Schule gewählt. Bei diesen zwei Kindern haben die Eltern folglich auch bei der Entscheidung mitgewirkt. Das Kind N2 hat bei der Schulwahl nach der VS selbst entschieden (Kodierregel K3(1)4), jedoch wird hier deutlich, dass die Mutter ebenfalls einen Einfluss auf die Schulwahl hatte.

In der Studie von Ditton, Krüsken und Schauenberg (2005), wo es um die Empfehlung von Eltern mit Migrationshintergrund in eine höhere Schulform geht sowie bei Gresch und Becker (2010), die betonten, dass der geringe sozioökonomische Status von Eltern mit Migrationshintergrund eine mögliche Ursache für das höhere Bildungsstreben ihrer Kinder ist, konnte hier nicht bestätigt werden.

Bei der folgenden Kodierregel geht es darum, dass die Eltern gemeinsam mit den Kindern die Entscheidung nach der VS trafen. Hierbei meldet sich wieder Kind N6 mit folgender Aussage:

N6: „Wir haben, nicht nur ich alleine. Mein Vater hat mich gefragt, willst du da hingehen, meine Eltern sind nicht so. Meine Eltern will, wollen, dass ich so lerne. Aber sie sind nicht so streng, ahhh, du musst da gehen und so. Er hat mir gefragt einfach, willst du Gymnasium gehen oder Hauptschule, KMS Neusprache Mittelschule und ich habe ihm gesagt Gymnasium. Ich wollte gehen, aber das war zu spät und dann habe eh Pazmanitengasse eh. Dann hat mein Vater gesagt, ok dann geh Pazmanitengasse einfach. So“ (N6: 109-115).

Dieses Ankerbeispiel sagt aus, dass die Eltern es verabsäumt haben, ihr Kind in die Wunschschule einzuschreiben.

Den Aussagen der Kinder zufolge, haben die Eltern nur mit einem Kind gemeinsam über die Schulwahl nach der VS gesprochen. Ob dies unterstützend bei der Schulwahl gewirkt hat oder nicht, kann nicht gesagt werden, da die Kinder nichts in diese Richtung gesagt haben.

Es kann behauptet werden, dass die Kinder mit diesem Entscheidungsablauf zufrieden waren, da es keine negativen Aussagen diesbezüglich gab. Außerdem gibt es eine Verbindung im Hinblick auf die Zufriedenheit in der jetzigen Schule. Demzufolge darf angenommen wer-

den, dass die Kinder mit der Entscheidung – die damals fünf von sechs Kinder alleine getroffen haben – sehr zufrieden sind. Hierbei kann ein Zusammenhang hergestellt werden:

Wenn Kinder alleine die Entscheidung – ohne Unterstützung der Eltern oder anderen Bezugspersonen – über ihre Schullaufbahn treffen, sind sie in der Schule für die sie sich entschieden haben, glücklich. Folglich kann gesagt werden, dass dieses Ergebnis nicht mit der Theorie von Ophuysen korreliert, die besagt, dass Eltern in der Phase der Schulentscheidung nach der VS die wichtigsten Ansprechpartnerinnen und -partner (vgl. Ophuysen 2006) ihrer Kinder sind. Auch der sekundäre Herkunftseffekt nach Boudon (1974) konnte somit nicht nachgewiesen werden. Unter anderem geht es darum, dass die Familien Bildungsentscheidungen in Abhängigkeit von ihrer sozialen Position treffen und jene Schulentscheidung auswählen, die sie für besser als andere Bildungswege erachten. In der vorliegenden Diplomarbeit wurde die Bildungsentscheidung von Kindern getroffen – zumindestens ihren Angaben nach..

Das Kind N6, das als einziges nicht alleine die Entscheidung traf, möchte unbedingt ins Gymnasium wechseln. Das ist auch das Kind, das studieren möchte. Daher kann gesagt werden, dass eine Korrelation zwischen der Unterstützung der Eltern und dem Wunsch in eine höhere Schule zu gehen – und damit eine Chance auf den Aufstieg in eine höhere soziale Schicht zu schaffen – besteht. Das Kind N2 möchte gemeinsam mit ihren Freundinnen irgendwann einmal ins Gymnasium wechseln. An dieser Stelle kann wieder bestätigt werden, dass die Freundinnen und Freunde ein wichtiger Faktor in diesem Lebensabschnitt sind (vgl. Helsper et al. 2010).

Die anderen Kinder haben im Gegensatz zu N2 und N6 keinen Wunsch in eine höhere Schule zu wechseln. In diesem Zusammenhang lässt sich festhalten, dass der Einfluss, um in eine höhere Schule zu wechseln, von Eltern und Freunden bzw. Freundinnen kommt.

Die letzte Kodierregel bei der Kategorie „Familie“ ist bei der Unterkategorie „Geschwister“ und deren Einfluss auf die Schulwahl nach der VS zu finden. Die Kodierregel lautet: „Geschwister sind oder waren in derselben Schule.“

N4: „Eh, ich hab, ich wusste nicht, ich will, ich wollte bei beide Schule gehen, aber dort war meine Bruder, deswegen bin ich bei diese Schule gegangen“ (N4: 174-175).

N6: „..... war meine Schwester vierte Klasse in Hauptschule.....“ (N6: 94-95)

N2: „Also du wirst in der Pazmanitengasse gehen, wo die, wo die X (Schwester) geht“ (N2: 87).

Die Geschwister spielen bei drei Kindern eine Rolle. Jene Kinder, deren Geschwister älter sind und die Schule entweder hinter sich haben oder in eine höhere Klasse gehen, besuchen nach der vierten Klasse dieselbe Schulform beziehungsweise dieselbe Schule wie ihre älteren Geschwister. Daraus ist zu schließen, dass die Geschwister eine große Rolle spielen und demnach einen Einfluss auf die Schulwahl nach der VS haben. Die Kinder kennen die Schule aus der Nähe und von innen. Dies kann auch als ein Grund dafür genannt werden, warum sie sich für dieselbe Schule wie ihre Geschwister entschieden haben. Weil die Geschwister die KMS besuchen, tun dies ihre jüngeren Brüder und Schwestern auch.

5.1.4. „Subjektive Gestaltungsmacht“

Als subjektive Gestaltungsmacht wird hier das Ausmaß und die Art an Eigeninitiative von Kindern vor dem Übergang in die Sekundarstufe I verstanden.

Nicht zuletzt auch die Gedanken der Kinder über ihre Zukunft sind Teil dieser Kategorie, in der es auch darum geht zu erfahren, ob, in welchem Ausmaß und was die Kinder aus Eigeninitiative tun, um an ihre Ziele zu gelangen.

In diesem Kapitel werden, so weit es möglich ist, Theorien zum Thema subjektive Gestaltungsmacht von Kindern herangezogen, Kategorienbildungen geschildert, Ergebnisse wiedergegeben.

5.1.4.1. Die Entscheidungsmacht

Es wurde versucht, bestehende Theorien zum Thema subjektive Gestaltungsmacht zur Bearbeitung dieses Kapitels heranzuziehen, was sich als schwierig erwies. Es wurde keine Literatur zum Thema „subjektive Gestaltungsmacht der Kinder im Zusammenhang mit schulischen Übergängen“ gefunden. Dessen ungeachtet, wurden einige Schnittstellen in der Literatur

gefunden, die sich zu diesem Thema eignen. Sowohl zur ersten Kategorie „Wissen“ als auch zur zweiten, „Schule“, können Parallelen und Zusammenhänge gezogen werden.

Die subjektive Gestaltungsmacht wurde in dieser Studie als Form der Eigeninitiative von konsequenten Kindern gesehen. Konsequenz wird als die Bildungsentscheidung an sich gesehen und zeigt, was diese Entscheidung für das spätere Leben der Kinder bedeutet.

Ziel bei der Bearbeitung dieser Kategorie war zu erfahren, was Kinder konkret unternommen haben, um sich in ihrer Wunschschule anzumelden. Am Anfang dieses Kapitels würde über das „Wissen“ geschrieben. An dieser Schnittstelle sei ein Punkt erwähnt, der äußerst relevant ist für diese Kategorie:

„... Wissen sollte dazu dienen, einzugreifen, zu bestimmen, was in der Welt und im Leben geschah“ (Dülmen/Rauschenbach 2004: 1).

Wissen wird auch in punkto „Subjektive Gestaltungsmacht“ als Macht gesehen. Wenn der Mensch Wissen hat, hat er wie schon erwähnt auch Macht. Wenn er die Macht hat, hat er die Entscheidung und das Wissen darüber, was er machen will und warum er was machen will. Wenn diese Zusammenhänge so betrachtet werden, kann gesagt werden, dass über die Zukunftswünsche und Entscheidungen im Leben mitbestimmt werden kann.

An der zweiten Schnittstelle, die relevant für das Thema „Subjektive Gestaltungsmacht“ ist, befindet sich der Übergang in die Sekundarstufe und das damit verbundene Risiko. Über dieses Risiko haben Griebel und Niesel (2004) über die kritischen Lebensereignisse nach Filipp und dessen Auswirkungen geschrieben (vgl. Filipp 1995 in Griebel/Niesel 2004). Die Auswirkung aufgrund der kritischen Lebensereignisse – dazu zählen die Übergänge im Leben – kann im Fall der subjektiven Gestaltungsmacht, beim Übertritt von der Volksschule in die Sekundarstufe I, für die Kinder als kritisch oder als positiv betrachtet werden.

Die Bewältigung dieser Übergangserlebnisse hängt stark davon ab, in welchem Ausmaß in diesem Fall die Kinder den Umgang mit der Bewältigung der Ereignisse mitbestimmen. Diese Lebensereignisse sind auf mehreren Ebenen vertreten. Bei den Kindern ist in diesem Fall die individuelle Ebene von Relevanz, in der sie die Veränderung ihrer eigenen Identität spüren, eine starke Emotionsbewältigung durchmachen und Kompetenzen erwerben müssen (vgl. Griebel/Niesel 2004). Bei der Entscheidung über das Wohin nach der vierten Klasse VS sind sie diesen Ereignissen ausgesetzt und reagieren auf sie, indem sie die Entscheidung entwe-

der gemeinsam mit den Eltern oder alleine treffen. In diesem Fall hängt das Ausmaß der Entscheidungsmacht mit kritischen Ereignissen zusammen.

5.1.4.2. Kategorienbildung „Subjektive Gestaltungsmacht“

Die Kategorienbildung der subjektiven Gestaltungsmacht erwies sich als schwierig, da sich die Interviewantworten in allen Bereichen der Kategorien wiedergefunden haben und somit mehrere Male Doppelkodierungen vorgenommen werden konnten. Im ersten Schritt wurden sehr viele Datensätze auf einem Plakat visualisiert, die dann die Gruppierungen „Bildungswünsche, Zukunftspläne“ und „Bestimmter Standort der Schule“ bestimmten. Diese Gruppierungen wurden in weiterer Folge zu Untergruppierungen, da sich aus diesen Datensätzen die Gruppierung „Subjektive Gestaltungsmacht“ entwickelte. Nachdem die Datensätze ihren Platz nach der Paraphrasierung und Reduzierung gefunden hatten, entstand die Kategorie „Subjektive Gestaltungsmacht“.

Innerhalb der Kategorie „Subjektive Gestaltungsmacht“ – auch eigene Gestaltungsmacht genannt – wurde in hohe und weniger hohe subjektive Gestaltungsmacht differenziert. Hierbei ging es um die eigenen Intentionen beziehungsweise darum, die eigenen Wünsche und Eigeninitiative in Bezug auf die Schulwahlentscheidung zu erforschen.

Aufgrund der zwei unterschiedlichen Ebenen – hohe und weniger hohe subjektive Gestaltungsmacht – sind insgesamt drei Kodierregeln entstanden. Die eine zeigt, dass Kinder mit migrantischem Hintergrund eine hohe subjektive Gestaltungsmacht in der Entscheidung über ihren weiteren Bildungsweg vom Übergang von der VS in die KMS besitzen. Die zweite veranschaulicht, dass sich die Kinder Gedanken über ihre Zukunft machen und hohe Wünsche für ihr weiteres Leben haben. Die dritte Kodierregel besagt, dass die Kinder mit Migrationshintergrund weniger beziehungsweise keine subjektive Gestaltungsmacht hinsichtlich ihrer Bildungsentscheidung haben.

5.1.4.3. Ergebnisse der „Subjektiven Gestaltungsmacht“

Die erste Kodierregel in der Kategorie „Subjektive Gestaltungsmacht“ lautet: „Die Kinder treffen die Entscheidung bei der Vorbereitung auf den Übertritt, bei der Wahl der Schule und bei den unmittelbaren Wünschen betreffend den Schulwechsel nach der KMS selbstständig.“

Fünf Kinder haben selber die Entscheidung über die Schulwahl getroffen. Sie waren angesichts des Schulwechsels alle aufgeregt. Es hat sich herausgestellt, dass bei der Frage, wie sich die Kinder auf den Übertritt vorbereitet haben, folgende Strategien angewandt wurden: Ein Kind hat sich so vorbereitet, indem es mehr gelernt hat, ein anderes Kind hat wiederum neue Schulhefte besorgt.

N3: „Also, ich hab mich so vorbereitet, dass ich zum Beispiel mehr, also höhere, mehr gelernt hab, also schwierigere Übungen“ (N3: 120-121).

N1: „Gut... ich hab Sachen gekauft“ (N1: 122).

F: „Ja“ (N1: 123).

N1: „Was, hm, ts, was ich brauche, ich hab gekauft, dann habe, dann habe ich, hm, Sachen gekauft, hm, T-Shirts und so“ (N1: 124-125).

Hier kann darauf hingedeutet werden, dass sich die Kinder in der vierten Klasse VS praktisch auf den Übergang in die KMS vorbereitet haben. Zwei Kinder wollten sich ins Gymnasium einschreiben. Bei einem Kind war es zu spät, sich anzumelden, weil die Frist abgelaufen war, bei einem anderen Kind gab es keinen Platz mehr im Gymnasium.

N1: „Oja, aber ich hab, ich, ich gehe, ich wollte auch Gymnasium, ich hab gefragt, dort ist kein Platz“ (N1: 250-251).

F: „Ah so (überrascht), du warst schon im Gymnasium und hast auch gefragt“ (N1: 252)?

N1: „Ja“ (N1: 253).

F: „Okay, erzähl mir mal davon, wie war das“ (N1: 256)?

N1: „Ich hab gefragt, ahm, hmmm, is is für mich Platz leer, dass ich hier komme, die haben gesagt, es gibt's kein Platz mehr, er ist voll“ (N1: 257-258).

Es wird deutlich, dass die Kinder ihr Leben „in die Hand nehmen“ und es gestalten. Anhand dieser Aussagen kann behauptet werden, dass sie in vielen Formen – und bereits jungen Jahren – sehr selbstständig agieren und sich Gedanken über den Übertritt machen. Dies zeigte sich bei den Aussagen innerhalb der Kategorie „Schule“ in der Entscheidung über das Wohin nach der Volksschule. Fünf Kinder haben sich völlig selbstständig entschieden.

Bei den unmittelbaren Wünschen nach einer Veränderung in der Bildungslaufbahn finden sich zwei Kinder, die den Wechsel von der KMS ins Gymnasium erwägen. Kind N6 in der Befragung entscheidet sich für das Gymnasium, weil es unbedingt dorthin gehen will.

N6: *„Nach KMS, ahhh nach Halbjahreszeugnis, oder nach einem Jahr werde ich Gymnasium gehen. Wenn ich gute Noten habe und ich vertraue mir selber, weil ich lerne zu viel und ich muss lernen. Ich denk das nur an das und jetzt habe ich alles Einser und ... ich glaub, dass ich schaffe. Weil, zum Beispiel ich hab Freundinnen sie haben zweier, weil... wenn sie nicht gelernt haben, sie haben nur gesagt, ok ich kann das, aber zweier ist auch gut, aber mehr lernen und Einser“* (N6: 242-247).

Das Kind N2 macht den Wechsel von Freundinnen abhängig.

N2: *„Und ich will auch, dass wir noch zusammen also bis vierte oder so zusammen gehen und wir haben uns alle entschieden weil, dass wir auch alle zusammen die ganzen Freundinnen auch ganz zusammen in der Gymnasium gehen können könnten“* (N2 369-372).

Während des Interviews waren es zwei Kinder, die ins Gymnasium wechseln wollten. Alle anderen wollten nach der KMS entweder in die Berufsschule, in die Polytechnische Schule oder in eine „neue Schule“ gehen oder gleich arbeiten gehen.

N4: *„Ich werde eine neue Schule mir suchen. Nicht gleich Berufsschule machen, sondern neue Schule suchen und ah, dann werde ich mich dort anmelden und andere Schule“* (N4: 242-244).

N1: *„Arbeiten“* (N1: 265).

F: *„Hmm“* (N1: 266).

N1: *„Mein Vater, mein Vater soll zu Hause sitzen, schlafen (lächelt). Ich will arbeiten, mein Vater und Mutter schlafen“* (N1: 267-268).

N3: *„Aso, ich würd gern Berufsschule machen, ja. Dann würde ich erst mal weiterschauen wie es geht. Ja. Oder, also nach de KMS sofort, Poly muss ich dann noch machen, dann würde ich Berufsschule machen“* (N3: 245-247).

Die Kinder zeigen ein hohes Maß an Selbstständigkeit und entscheiden sowohl über ihre Schulform nach der VS, als auch über die Vorbereitung darauf eigenständig. Sie wissen gut über ihre Wünsche den unmittelbaren Wechsel von der KMS ins Gymnasium betreffend bescheid und auch darüber, wie es nach der KMS weitergeht. Dabei nennen sie nicht ihre Eltern und Lehrerinnen und Lehrer als Entscheidungsfaktoren oder Unterstützer in der Entscheidungsfindung.

Die befragten Kinder mit Migrationshintergrund haben die Entscheidung getroffen, in eine bestimmte Schule zu gehen, weil sie sich in der Nähe ihrer Wohnung (vier Kinder) befindet, weil sich Freundinnen und Freunde auch dort anmeldeten (sechs Kinder), weil die Geschwister in die selbe Schule gehen oder gegangen sind (drei Kinder) und weil in der KMS nette Lehrerinnen und Lehrer sind (sechs Kinder) – und sie haben sich für die KMS entschieden, weil im Gymnasium strenge Lehrerinnen und Lehrer unterrichten (fünf Kinder).

Demnach zeigt dieses Ergebnis, dass die Kinder mit Migrationshintergrund eine hohe subjektive Gestaltungsmacht besitzen, weil sie hauptsächlich aus ihren eigenen Gründen die Schulwahl nach der VS getroffen haben.

Bei der zweiten Kodierregel innerhalb dieser Kategorie geht es um die Gedanken und Wünsche der Kinder hinsichtlich ihres zukünftigen Lebensweges. Diese lautet: Kinder machen sich Gedanken über ihre Zukunft und haben hohe Wünsche für ihr weiteres Leben.

Auf die Frage, was sie einmal werden wollen und was ihr größter Wunsch im Leben sei, werden hier einige Ankerbeispiele aufgezeigt. Sie zeigen eine Momentaufnahme, die viel über Kinder und deren Wünsche offenbart:

N1: „*Elektriker*“ (N1: 73).

N2: „*In einem Jugendzentrum, oder ein Tierarzt oder Apotheke*“ (N2: 79).

N4: „*Ich, ah, will gerne Polizist sein*“ (N4: 120).

N2: „Dass ich in der Schule alles Einser kriege“ (N2: 441).

F: „Hmm“ (N2: 442).

N2: „Und dass meine Eltern es gut gehen“ (N2: 443).

F: „Hmm“ (N2: 444).

N2: „Und dass ich die KMS nicht ver ich weiß nicht ob ichs verlassen soll oder nicht, also, das weiß ich jetzt noch nicht, weil wir machen uns das alle aus meine ganze Freunde“ (N2: 445-447).

N4: „Hmmm, dass ich Polizei gleich gehe und so“ (N4: 257).

Hier müssen manche Ankerbeispiele näher betrachtet werden, da es bei zwei Kindern Aussagen betreffend Wünsche gegeben hat, die sie erst gegen Ende des Interviews getätigt haben.

Dieses Kind wusste am Ende des Interviews ziemlich genau, was es will. Bei diesem Kind war die Diskrepanz zwischen dem Anfang und dem Ende des Interviews feststellbar. Am Anfang des Interviews sagte es:

N3: „Wenn ich erwachsen bin, möchte ich gern als Koch oder als Mechaniker arbeiten“ (N3: 61).

Am Ende des Interviews hat das Kind folgendermaßen seine Wünsche geäußert:

N3: „Aso, hätte ich ein Wunsch, dann würde ich sagen, dass ich noch höhere Schulen machen würde. Aso zum Beispiel ich wusste, aso jetzt kenne ich mich nicht so aus, aber ich würde gerne studieren oder so, ja“ (N3: 277-279).

N3: „Aso Ich würde Sport studieren oder ja, Sport, oder Sport oder Englisch“ (N3: 281).

Daraus kann geschlossen werden, dass das formelle Wissen ausschlaggebend für die weitere Schulentwicklung jener Kinder ist, deren Eltern bildungsfremd sind. Wenn die Information früher da gewesen wäre, hätte sich das Kind eventuell anders auf die Sekundarstufe I vorbereitet. Es wüsste, in welche Schulform es gehen müsste, um später seinen Lebensweg

bestreiten zu können. Informationen sind also wichtig, da sie „Wissen“ weitergeben. Und so wie es Dülmen und Rauschenberg (2004) bereits erwähnten, sollte „Wissen“ dazu dienen, zu bestimmen, was im eigenen Leben geschieht.

Beim Kind N5 war der Wunsch ins Gymnasium zu gehen gleichermaßen aufgetaucht wie bei Kind N3 im letzten Teil des Interviews.

N5: *„Wollte ich ins Gymnasium gehen. Dann in der vierten nur Einser und Zweier zu haben. Dann nach der vierten ins Gymnasium zu gehen bis zur vierten und dann glaube ich Matura wenns geht oder so“* (N5: 278-280).

Es ist anzunehmen, dass es zwei Gründe dafür gab, warum gleich zwei Kinder am Ende des Interviews, als viel über schulische Möglichkeiten beziehungsweise über die KMS und das Gymnasium gesprochen wurde, verstärkt über das Gymnasium nachgedacht und in Erwägung gezogen hatten, dorthin zu wechseln. Insgesamt fünf Kinder wollten ins Gymnasium gehen oder haben zumindest darüber nachgedacht. Die Gründe sind:

1. Weil alle Kinder sagten, dass das Gymnasium für Gescheite sei und die KMS für nicht so Gescheite, „für die da unten“, für Ausländerinnen und Ausländer und für die, die nicht so gut Deutsch können, möchten sie auch dazugehören und den eigenen Status heben, indem sie ins Gymnasium gehen.

2. Die Kinder wurden – durch die Fragen zu ihrem Schulübertritt und zu ihren Erfahrungen – dazu bewogen, ihren inneren Wünschen freien Lauf zu lassen und diese offen auszusprechen. In diesem Fall war das der Wunsch, gute Noten zu haben, um ins Gymnasium zu kommen und anschließend zu studieren.

Insgesamt fünf Kindern ist es ein Anliegen, ins Gymnasium zu gehen. Kind N1, das kein Platz im Gymnasium bekam und deshalb in die KMS gegangen ist, hat das Gymnasium nicht mehr erwähnt und möchte nach der KMS als Elektriker arbeiten.

In der Kategorie „Subjektive Gestaltungsmacht“ kann festgehalten werden, dass die Kinder sehr selbstständig sind, die Entscheidungen alleine zu treffen. Es scheint, ihren Angaben nach, dass sie kaum bis keine Informationen von ihren Eltern oder Lehrerinnen und Lehrern zum Übertritt bekommen haben und auch keine Unterstützung.

Die dritte Kodierregel betrifft die Wahl der Schule und ihre Fremdbestimmtheit. Diese ist nämlich sehr gering ausgefallen. Sie lautet: In hohem Maße sind die Wahl der Schule und die Vorbereitungen auf den Übertritt fremdbestimmt.

Bei drei Kindern wurde eine „Einmischung“ der Eltern festgestellt, die in folgenden Ankerbeispielen aufgezeigt werden kann, in denen es um den Übertritt und die Vorbereitung geht und auch um die jeweiligen Eltern und deren Anliegen betreffend eines Schulübertritts aus der Sicht der Kinder.

N4: *„Ah, ich hab mit meine Vater, mit meinem, meinem Bruder, ah, immer gearbeitet und ah, und dann hat meine Bruder mir viel geholfen, mein Vater. Dann, ah, bin ich zu Volk, ahm, KMS gegangen und dort war es auch, es dort auch jetzt gut. Ich kann alles machen“* (N4: 79-82).

F: *„Okay, meinst du mit deinem Vater gearbeitet...“* (N4: 83)

N4: *„Ja“* (N4: 84).

F: *„Meinst du gelernt“* (N4: 85)?

N4: *„Ja“* (N4: 86).

N1: *„wenn... ich ..ich hab, ich hab einmal wiederholt wegen meinem Vater. Mein Vater hat gesagt, du sollst wiederholen weil du musst gut Deutsch lernen.“* (N1: 326-327)

N6: *„Ja, mein Vater hat gesagt, besser dass du zweite gehst, weil zum Beispiel Winter. Kalt, alles so. und er wollte nicht, er hatte Angst, ich bin noch elf Jahre alt und er wollte nicht dass ich zum Beispiel dritte Bezirk gehe oder vierte Bezirk und ich will auch nicht“* (N6: 163-166).

Anhand dieser Beispiele wird deutlich, in welche Richtung sich Eltern in punkto Übertritt und Vorbereitung involvierten. Es ist auffällig, dass nur ein Kind über die Zusammenarbeit mit den eigenen Eltern gesprochen hat:

N6: *„Wir haben, nicht nur ich alleine. Mein Vater hat mich gefragt, willst du da hingehen, meine Eltern sind nicht so. Meine Eltern will, wollen, dass ich so lerne. Aber sie sind nicht so streng, ahhh, du musst da gehen und so. Er hat mir gefragt einfach, willst du Gymnasium gehen oder Hauptschule, KMS Neusprache Mittelschule und ich habe ihm gesagt Gymnasium. Ich wollte gehen, aber das war zu spät und dann habe eh Pazmanitengasse eh. Dann hat mein Vater gesagt, ok dann geh Pazmanitengasse. Einfach. So“* (N6: 109-115).

Anschließend sei ein Zitat von einem Kind hervorgehoben, das veranschaulicht, wie es über die Zukunft denkt. Es verdeutlicht, wo die Wichtigkeiten für sein Leben liegen. Ausbildungsmäßig möchte das Kind nach der vierten Klasse KMS ins Gymnasium gehen und die Matura machen. Bei weiteren Aussagen spricht das Kind nicht mehr von Schule, Studium oder Arbeit, sondern von Heirat. In diesem Fall kann von einer hohen Gestaltungsmacht – es weiß jetzt schon, was es machen möchte – die Rede sein, jedoch nicht mehr in Richtung Bildung. Die Eltern haben in diesem Fall einen großen Einfluss auf den weiteren Bildungsverlauf des Kindes, da sie diejenigen sind, die das Kind an dieser Schnittstelle der Bildungsentscheidung prägen.

N5: „Oha! Ha ha ha. Pause. Hmmm. Meine Eltern ganz so ganz, dass sie stolz auf mich sind, dass ich dann nach der vierten Klasse in Gymnasium gehen kann, dann Matura gehen und ein Jahr später mit 20, 21 heiraten weil viele von meine Cousinen, die gehen immer mit 17, 16 heiraten und dass keine Ahnung ich sehe meine Eltern, dass sie das nicht so wollen. Sie haben auch einmal so vor mir gesprochen, also ich habe sie ausspioniert, sie haben gesagt, ja wenn meine Tochter groß ist, so 14, 15 werde ich ihnen werde ich ihr oder ihnen die Stadt hier zeigen zum weil werde ihnen auch Freizeit, hm, Freizeit lassen. Weil manche Mädchen, sie haben nicht so viel Freizeit und dann laufen sie weg mit dem Freund oder so. das habe ich schon, meine Cousine hat das gemacht, dann ist sie zurückgekommen, dann haben sie doch Hochzeit gemacht und so. und mein gröößter Wunsch ist meine Eltern, dass sie stolz auf mich sind“ (N5: 301-312).

5.2. Hypothesen-Überprüfung

Die Hypothese 1 lautet: **Das Ausmaß von Wissen bei Kindern mit Migrationshintergrund über die Bildungsmöglichkeiten und deren Bedeutung für die Zukunft hat Einfluss auf ihre Bildungsentscheidung vor dem Übertritt in die KMS.**

Diese Hypothese kann bestätigt werden. Das Ausmaß von Wissen hat einen Einfluss auf die Bildungsentscheidung der Kinder mit Migrationshintergrund beim Übergang von der VS in die KMS. Da die Kinder nicht genügend Wissen bezüglich der Schulformen besitzen, lehnen sie sich an dem an, was sie von anderen hören, nämlich, dass in den Gymnasien strenge Lehrerinnen und Lehrer und in der KMS nette Lehrerinnen und Lehrer unterrichten würden. Dieser Faktor beeinflusst die Bildungsentscheidung nach der VS und somit den weiteren Bil-

dungsweg der Kinder mit Migrationshintergrund. Dabei entgeht ihnen die Chance auf höhere Bildung und damit die Möglichkeit, in eine höhere gesellschaftliche Schicht aufzusteigen.

Laut Ditton (2007) ist der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule die entscheidende Weichenstellung für das spätere Leben und spätere Korrekturen der Schullaufbahn sind schwierig und selten. Somit kann angenommen werden, dass diese Entscheidung bei den meisten Kindern über den weiteren Bildungsweg entscheidet.

Hypothese 2: Das Ausmaß an Mitspracherecht der Kinder hat bedeutenden Einfluss auf die Bildungsentscheidung von Kindern mit Migrationshintergrund beim Übertritt von der VS in die KMS.

Diese Hypothese wurde gleichermaßen bestätigt, da die Mitgestaltung und damit das Mitspracherecht der Kinder mit Migrationshintergrund eine hohe Bedeutung für die Schullaufbahn der Kinder nach der VS haben und demnach einen Einfluss auf die Schulwahlentscheidung nehmen. Nämlich: Die Kinder mit Migrationshintergrund haben die Schulwahlentscheidung getroffen, weil die Schule im zweiten Wiener Gemeindebezirk – und deshalb in der Nähe der Wohnung – ist, weil Freundinnen und Freunde auch dort sind, weil die Geschwister dorthin in die Schule gehen oder gegangen sind, weil es dort nette Lehrerinnen und Lehrer gibt und weil das Gymnasium schwer ist. Das schließt eine hohe Gestaltungsmacht der Kinder mit Migrationshintergrund ein. Weil die Kinder die Schulwahlentscheidung nach der VS in hohem Maße selbst getroffen haben, ist ihre Fremdbestimmung in geringem Maße ausgefallen: Weder die Eltern noch die Lehrerinnen und Lehrer haben sich bei der Entscheidung eingemischt. Je weniger sich die Eltern, Lehrerinnen und Lehrer in die Schulwahlentscheidung der Kinder mit Migrationshintergrund nach der VS einmischen, desto mehr eigene Gestaltungsmacht haben die Kinder und handeln selbstständig.

Hypothese 3: Es gibt einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft – insbesondere migrantischer Hintergrund – und der Bildungsentscheidung der Kinder mit Migrationshintergrund beim Übertritt von der VS in die KMS.

Diese Hypothese kann bestätigt werden. Die soziale Herkunft, der Migrationshintergrund und die Segregation haben einen Einfluss auf die Bildungsentscheidung der Kinder mit Migrationshintergrund. Die Annahme besteht, dass der Wunsch der Eltern nach einer AHS für ihre Kinder niedrig ist, da sie aus einer sozial schwachen Schicht stammen.

5.3. Resümee

In diesem Kapitel wurden Kategorien vorgestellt und gezeigt, wie es überhaupt zur Bildung und Entwicklung von Kategorien kommt. Zu jeder Kategorie wurde vor der Präsentation der Ergebnisse die Theorie erläutert, anschließend wurden Rückschlüsse zwischen Theorie und Praxis (Ergebnisse der Befragung) gezogen. Die Hypothesen wurden bestätigt.

Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse in einer abschließenden Form zusammengefasst und präsentiert. Die Forschungsfrage wird herangezogen und beantwortet. Die Reflexion der Forschungsarbeit wird in kurzer Form erwähnt und ein Ausblick präsentiert.

6. Zusammenfassung

Die Forschungsfrage dieser Arbeit lautete: „Welches Wissen und welche Gestaltungsmacht haben Kinder mit Migrationshintergrund beim Übertritt von der Volksschule in die kooperative Mittelschule und welchen Einfluss hat dies auf die Bildungsentscheidung?“

Folgende Hypothesen sind am Anfang der Forschung erstellt worden:

Hypothese 1: Das Ausmaß von Wissen bei Kindern mit Migrationshintergrund über die Bildungsmöglichkeiten und deren Bedeutung für die Zukunft hat Einfluss auf ihre Bildungsentscheidung vor dem Übertritt in die KMS.

Hypothese 2: Das Ausmaß an Mitspracherecht der Kinder hat bedeutenden Einfluss auf die Bildungsentscheidung von Kindern mit Migrationshintergrund beim Übertritt von der VS in die KMS.

Hypothese 3: Es gibt einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft – insbesondere den Migrationshintergrund betreffend – und der Bildungsentscheidung der Kinder mit Migrationshintergrund beim Übertritt von der VS in die KMS.

Die Hypothese 1 wurde bestätigt, indem sich folgendes Ergebnis herausstellte: Es zeigte sich, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Hinblick auf die Bildungsmöglichkeiten nach der Sekundarstufe I nur ein partielles oder überhaupt kein formelles Wissen aufweisen. Das bedeutet: Wenn Kinder mit Migrationshintergrund kein formelles Wissen über die Schulwahlmöglichkeiten besitzen, dann haben die Lehrerinnen, Lehrer und Eltern einen indirekt proportional höheren Einfluss auf die Bildungsentscheidung. Es wurde erwartet, dass hierzu formelles Wissen von Lehrerinnen, Lehrern und Eltern im ausreichendem Maß vermittelt würde. Dem ist aber den Angaben der Kinder zufolge nicht so.

Da die Kinder aber im Hinblick auf das informelle Wissen vieles über zwei Schulformen der Sekundarstufe I – die KMS und das Gymnasium – wussten, hat sich das bei der Entscheidung nach der VS verstärkt ausgewirkt. Weil sie von ihren Freundinnen und Freunden hörten, dass Lehrerinnen und Lehrer in der KMS nett seien und im Gymnasium streng und weil die Freun-

dinnen und Freunde aus derselben VS in die KMS übergetreten waren, entschieden sie sich auch für die KMS.

Es stellte sich heraus, dass bei Kindern, die eine hohe eigene Gestaltungsmacht bei der Entscheidung aufwiesen, der Einfluss von Freundinnen und Freunden, beziehungsweise von dem durch Freundinnen und Freunde vermittelten informellen Wissen, hoch war.

Bei der zweiten Hypothese zeigt sich, dass sich Kinder mit Migrationshintergrund in hohem Maße selbst um den Übergang von der VS in die KMS kümmern. Folglich kann gesagt werden, dass dieses Ergebnis nicht mit der Theorie von Ophuysen (2006) übereinstimmt, die besagt, die Eltern seien in der Phase der Schulentscheidung nach der VS die wichtigsten Ansprechpartnerinnen und -partner.

Dort, wo die Familie die Kinder mit Migrationshintergrund in ihrer Schullaufbahn nicht unterstützt, ist der Einfluss der Freundinnen und Freunde auf die Bildungsentscheidung höher. Dadurch haben die Kinder eine hohe subjektive Gestaltungsmacht, die ihre Bildungsentscheidung beeinflusst.

Bei der letzten Hypothese gab es eine große Übereinstimmung mit dem Ergebnis der sozialen Herkunft und der Wichtigkeit der Sprache bei Kindern mit Migrationshintergrund in der Theorie von Schröder-Lenzen (2008), in der die Sprache als ein wichtiger Faktor für Kinder mit Migrationshintergrund dargestellt wird. Schröder-Lenzen sieht im schulischen Bereich die zentrale Ursache des Misslingens von Kindern mit Migrationshintergrund in der mangelnden Beherrschung der deutschen Sprache.

Bei der teilnehmenden Beobachtung während der Interviews haben alle Kinder Sprachschwierigkeiten im Sich-Ausdrücken und im Formulieren grammatikalisch richtiger Sätze in der deutschen Sprache aufgewiesen.

Es kann somit angenommen werden, dass das mangelnde Beherrschen der deutschen Sprache mit weniger Chancen auf den sozialen Aufstieg in der Gesellschaft einhergeht, was na-

türlich auch einen Einfluss auf die Bildungsentscheidung nach der VS hat. Wie Baumert et al. (2010) sagen, hänge die Entscheidung, welche Schule nach der VS besucht würde, mit der sozioökonomischen Position als erwachsener Mensch in der Gesellschaft zusammen. Es ist nämlich so, dass sich der Faktor Migrationshintergrund – in dieser Forschung – nur in der Sprache als Benachteiligung bei der Bildungsentscheidung manifestiert hat.

Zwei Faktoren haben einen erheblichen Einfluss und spielen eine entscheidende Rolle bei der Schulwahlentscheidung nach der VS, nämlich die Wohnumgebung, in der die Kinder mit Migrationshintergrund wohnen (siehe Kapitel 3.3.2.) und die Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund in der Schule (siehe Kapitel 3.3.2.). Da, wo viele Migrantinnen und Migranten in einem Viertel auf engstem Raum leben, gehen die Kinder in dieselbe Schule, in der sich auch ihre Freundinnen und Freunde angemeldet haben.

In vorliegender Arbeit konnte auch ein Zusammenhang nachgewiesen werden zwischen dem Bildungsstand der Eltern mit Migrationshintergrund und jenem ihrer Kinder. Die Eltern aus weniger privilegierten Verhältnissen sind tendenziell weniger bestrebt, ihrem Kind eine hohe Schulbildung zukommen zu lassen (vgl. Gresch/Becker 2010). Der Bildungsstand der Eltern spiegelt demnach die Bildungsentscheidung der Kinder wider.

Zusammenfassend kann Folgendes festgehalten werden: Wenn Kinder mit Migrationshintergrund wenig Wissen über den Übergang in die Sekundarstufe I haben, die Eltern sie wenig unterstützen und die Lehrerinnen und Lehrer kaum Informationen über die Sekundarstufe I geben und sie eine tendenziell hohe Gestaltungsmacht hinsichtlich ihrer Bildungsentscheidung aufweisen, dann entscheiden sie sich für dieselbe Schulform, die ihre Freundinnen und Freunde besuchen beziehungsweise besucht haben und wo sie gehört haben, dass es nette Lehrerinnen und Lehrer gibt. Diese Faktoren des informellen Wissens haben Einfluss auf ihre Bildungsentscheidung.

Als Ausblick für den weiteren Forschungsverlauf wären folgende Aspekte zu berücksichtigen: Näher auf Freundinnen und Freunde eingehen, da sich diese bei der Studie als ein wichtiger

Faktor bei der Entscheidung nach der VS entpuppten und damit einen großen Einfluss auf die Bildungsentscheidung hatten. Ihre gemeinsame Freizeit wäre auch von Interesse gewesen. Weiters wurde zu wenig auf den Migrationshintergrund eingegangen. Es wäre von Nutzen gewesen, Kinder über ihren Migrationshintergrund zu befragen, um zu erfahren, ob und inwieweit dieser von Bedeutung für die Bildungsentscheidung nach der VS ist.

Im weiteren Verlauf wäre es auch von Interesse, die Lehrerinnen und Lehrer zu befragen, ob die Sprache die Bildungsentscheidung der Kinder mit Migrationshintergrund beeinflusst und was die Lehrerinnen und Lehrer ihrer Meinung nach glauben, warum die meisten Kinder aus dieser Schule in die KMS wechseln wollen. Ebenfalls wäre es wichtig sie zu fragen, welche Ideen sie hätten, um Kindern mit Migrationshintergrund den Weg für höhere Schulen zu öffnen. Was sich als schwierig erweisen würde, aber von hoher Wichtigkeit wäre, wären Interviews mit Eltern mit Migrationshintergrund, die Aufschluss über ihre Kinder und ihre eigene Schulbildung bringen könnten. Mit diesem Ausblick ist ein Thema für mögliche Doktorarbeiten eröffnet.

Zum Schluss seien noch einige persönliche Gedanken zum Ausdruck gebracht: Wenn Kinder mit Migrationshintergrund bereits am Anfang der Volksschule über ihre Möglichkeiten im Schulwesen benachrichtigt werden würden und ihnen erklärt werden würde, wie es in verschiedenen Schulformen aussieht, wäre ihr Bewusstsein ganz ein anderes. Sie wären mit dem informellen Wissen erfüllt, dass alle Schulformen besucht werden können, sie würden ihre Distanz und Unsicherheit verlieren, hätten mehr Selbstvertrauen und keine Angst vor Schulen, vor denen sie jetzt noch Ehrfurcht – gekoppelt an die Angst, zu versagen – haben. So hätten sie womöglich auch größere Chancen, in eine höhere soziale Schicht aufzusteigen.

Es sollte den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zudem angeboten werden, an drei Nachmittagen in der Woche, an ihrem Schulstandort die deutsche Sprache zu perfektionieren. In Zusammenarbeit mit den Eltern wäre dies eine Möglichkeit für eine gerechte, adäquate Bildung für Kinder mit Migrationshintergrund. Weiters wäre von Vorteil, an jede Volksschule, eine Pädagogin oder Pädagogen als fixes Schulpersonal einzustellen. Dies ist natürlich verbunden mit Politik und Geld. Aber für wen, wenn nicht für die Kinder und

ihre Bildung sollte das Geld ausgegeben werden, damit sie in eine Zukunft blicken können, die ihnen das bietet, was ihnen zusteht.

7. Literaturverzeichnis

Ackermann, H.; Rosenbusch, S. (2002): Qualitative Forschung in der Schulpädagogik. In: König, E.; Zedler, P. (Hg.): Qualitative Forschung. Beltz, 2. Aufl., Weinheim und Basel, S. 31-54

Bade, K. J. (2007): Migration und Ethnizität in der Historischen Migrationsforschung. In: Schmidt-Lauber, B. (Hg.): Ethnizität und Migration. Einführung in Wissenschaft und Arbeitsfelder. Dietrich Reimer, Berlin, S. 115-134

Baumert, J. et al. (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten: Zusammenfassung der zentralen Befunde. In: Maaz, K. et al. (Hg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin, S. 5-21

Billmann-Mahecha, E.; Tiedemann, J. (2006): Übergangsempfehlung als kritisches Lebensereignis: Migration, Übergangsempfehlung und Fähigkeitsselbstkonzept. In: Schröder-Lenzen, A. (Hg.): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 193-207

Boudon, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. Wiley

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2008a): Allgemein bildende höhere Schulen. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/ahs.xml> [1-2] (Download: 20.10.2011)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2008b): Berufsbildende Schulen. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/bbs.xml> [1] (Download: 20.10.2011)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2008c): Bildung Schulen. Volksschule. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/vs.xml> [1-2] (Download: 29.10.2011)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2008d): Die Neue Mittelschule. <http://www.neuemittelschule.at/> [1] (Download: 19.10.2011)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009a): Bildungswege in Österreich 2009/10. 34. Auflage, Wien, [1-18]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009b): Sonderpädagogik/inklusive Bildung. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/sp.xml> [1] (Download: 19.10.2011)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2011a): Bildung Schulen. Voraussetzung für den Eintritt in die 1. Klasse. http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_ahs.xml#toc3-id2 [1-2] (Download: 15.10.2011)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2011b): Bildungswege nach der Matura. Universitätsstudien. http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_nachmatura.xml#toc3-id4 [1-2] (Download: 21.10.2011)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2011c): Die neue Mittelschule – ein Meilenstein der Schulreform. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/index.xml> [1] (Download: 19.10.2011)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2011d) http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19002/bildungssystem_grafik_2011.pdf (Download: 29.10.2011)

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

Busse, S.; Helsper, W. (2008): Schule und Familie. In: Helsper, W.; Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 469-488

Diefenbach, H. (2007): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern aus Migrantenfamilien im System Schulischer Bildung. In: Becker, R.; Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 217-271

Ditton, H. (2007): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, R.; Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Be-

funde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 243-271

Ditton, H.; Krüsken, J. (2006): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3/2006, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 348-372

Ditton, H.; Krüsken, J.; Schauenberg, M. (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 2/2005, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 285-304

Dülmen, R.; Rauschenbach, S. (2004): Macht des Wissens. Die Entstehung der modernen Wissensgesellschaft. Böhlau, Köln, Weimar, Wien

Education Group (2011): Die Polytechnische Schule. <http://pts.schule.at/index.php?TITEL=Allgemeine%20Info&kthid=3498> [1-2] (Download: 20.10.2011)

Esser, H. (2006): Migration, Sprache und Integration. AKI Forschungsbilanz 4. Arbeitsstelle interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). http://www2000.wzb.eu/alt/aki/files/aki_forschungsbilanz_4.pdf S. 1-131 (Download: 09.01.2012)

Fassmann, H., Reeger, U. (2007): Lebensformen und soziale Situation von Zuwanderinnen. In: Fassmann, H. (Hg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Drava, Klagenfurt/Celovec, S. 183-209

Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Flick, U.; Kardorff, E.; Steinke, I. (Hg.) (2003): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch, 2. Aufl., Reinbek bei Hamburg

Flitner, A. (2010): Schule. In: Krüger, H.; Helsper, W. (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 9. Aufl., Budrich, Opladen & Farmington Hills, S. 181-190

Gapp, P. (2007): Konflikte zwischen den Generationen? Familiäre Beziehungen in Migrantenfamilien. In: Weiss, H. (Hg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 131-153

Girtler, R. (Hg.) (1984): Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit. Hermann Böhlau, Wien, Köln, Graz, Böhlau

Gläser, J.; Laudel, G. (Hg.) (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. VS Verlag, Wiesbaden

Gorz, A. ([2012]): Welches Wissen? Welche Gesellschaft? <http://www.wissensgesellschaft.org/themen/orientierung/welchegesellschaft.html> (Download: 11.01.2012)

Gresch, C.; Becker, M. (2010): Sozial- und leistungsbedingte Disparitäten im Übergangsverhalten bei türkischstämmigen Kindern und Kindern aus (Spät-) Aussiedlerfamilien. In : Maaz, K. et al. (Hg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch- kulturelle Disparitäten. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin, S.181-200

Hamburger, F. (2005): Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Feldbeschreibung. In: Hamburger, F.; Badawia, T.; Hummrich, M. (Hg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 7-22

Hamburger, F.; Stauf, E. (2009): „Migrationshintergrund“ zwischen Statistik und Stigma. In: Diehm, I. et al. (Hg.): Schüler 2009. Migration. Friedrich Verlag, Seelze, S. 30-31

Harazd, B. (2008): Was kennzeichnet Eltern, die die Grundschulempfehlung nicht wahrnehmen? In: Ramseger, J.; Wagener, M. (Hg.): Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 95-98

Helsper et al. (2010): Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. In: Baumert, J.; Maaz, K.; Trautwein, U. (Hg.): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12 | 2009, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 126-152

Herwartz-Emden, L. (2003): Einwandererkinder im deutschen Bildungssystem. In: Cortina, K. et al. (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck bei Hamburg, S. 661-709

Koch, K. (2008): Von der Grundschule zur Sekundarstufe. In: Helsper, W.; Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 577-592

Kohlbacher, J; Reeger, U. (2007): Wohnverhältnisse und Segregation. In: Fassmann, H. (Hg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Drava, Klagenfurt/Celovec, S. 305-333

Kobi, E. E. (2009): Inklusion: ein pädagogischer Mythos? In: Dederich, M.; Greving, H.; Mürner, Ch. et al. (Hg.): Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Psychosozial-Verlag, Gießen, S. 28-44

Kristen, C. (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand. O.V., Mannheim

Kristen, C. (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54 Jg., Heft 3/2002; S. 534-552

Kristen, C. (2006): Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 1, S. 79-97

Kristen, C.; Dollmann, J. (2010): Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In: Becker, B.; Reimer, D. (Hg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 117-139

Lamnek, S. (2002): Qualitative Interviews. In: König, E.; Zedler, P. (Hg.): Qualitative Forschung. Beltz, 2. Aufl., Weinheim und Basel, S. 157-193

Lebhart, G., Marik-Lebeck, S. (2007a): Bevölkerung mit Migrationshintergrund. In: Fassmann, H. (Hg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche

Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Drava, Klagenfurt/Celovec, S. 165-182

Lebhart, G.; Marik-Lebeck, S. (2007b): Zuwanderung nach Österreich: aktuelle Trends. In: Fassmann, H. (Hg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Drava, Klagenfurt/Celovec, S. 145-164

Maaz, K.; Baumert, J.; Trautwein, U. (2010): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Baumert, J.; Maaz, K.; Trautwein, U. (Hg.): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12 | 2009, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 11-46

Maaz, K. et al. (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3/2006, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 299-327

Maffessoli, M. (2010): Zuwanderung und Integrationspolitik in Frankreich. In: Baasner, F. (Hg.): Migration und Integration in Europa. Nomos, Baden-Baden, S. 13-42

Mayring, Ph. (Hg.) (2010a): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz, Weinheim und Basel

Mayring, Ph. (2010b): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hg.): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 601-613

Mayring, Ph. (2010c): Design. Zur Notwendigkeit genauer Untersuchungsplanung in der qualitativ orientierten Forschung. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hg.): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 225-237

Olechowski, R. ([2011]): Was will man mit dem Modell Kooperative Mittelschule? <http://homepage.univie.ac.at/richard.olechowski/statements/kooperative.html> [1] (Download: 19.10.2011)

Ophuysen, S. (2006): Erlebte Unterstützung im Elternhaus und die emotionale Qualität der Übergangserwartungen von Grundschulern. In: Schröder-Lenzen, A. (Hg.): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 223-239

Perchinig, B. (2010): Immigration nach Österreich – Geschichte, Demographie und Politik. In: Baasner, F. (Hg.): Migration und Integration in Europa. Nomos, Baden-Baden, S. 97-116

Reinders, H. (Hg.) (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. Oldenbourg, München

Rösner, H.-U. (2009): Inklusion allein ist zu wenig! Plädoyer für eine Ethik der Anerkennung. In: Dederich, M.; Greving, H.; Mürner, Ch. et al. (Hg.): Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Psychosozial-Verlag, Gießen, S. 126-141

Schröder-Lenzen, A. (2008): Erklärungskonzepte migrationsbedingter Disparitäten der Bildungsbeteiligung. In: Ramseger, J.; Wagener, M. (Hg.): Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 107-116

Schulte, A. (2009): Was heißt hier „Integration“? Zur Klärung eines mehrdeutigen Begriffs. In: Diehm, I.; Gomolla, M.; Kunz, T. et al. (Hg.): Schüler 2009. Migration. Friedrich, Seelze, S. 116-123

Selting, M. et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem GAT. <http://www.uni-potsdam.de/u/slavistik/vc/r/Imprcht/textling/comment/gat.pdf> S. 1-38 (Download 21.11.2011)

Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G. (Hg.) (2002): Der Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Eine empirische Untersuchung bei SchülerInnen, Eltern und Lehrpersonen auf der 5. Schulstufe im Schuljahr 2001/2002. ZSE-Report 61 Graz

Statistisches Bundesamt Deutschland ([2011]): Migrationshintergrund. <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Sozialleistungen/Sozialberichterstattung/Begriffserlaeuterungen/Migrationshintergrund,templateId=renderPrint.psml> [1] (Download 24.10.2011)

Weiss, H.; Strodl, R. (2007): Soziale Kontakte und Milieus - ethnische Abschottung oder Öffnung? Zur Sozialintegration der zweiten Generation. In: Weiss, H. (Hg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 97-129

Zöllner, I. et al. (2006): Einfluss soziokultureller Faktoren auf den Schriftspracherwerb im Grundschulalter. In: Schröder-Lenzen, A. (Hg.): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 45-65

8. Archivalienverzeichnis

Stadtschulrat für Wien: Wiener Mittelschule. Wien [2011], [1-8]

Statistik Austria (2011): Migration und Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2011. Kommission für Migrations- Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien

Wiener Schulführer 2011/12. Stadtschulrat für Wien, S. 1-216

Jugendraum Alte Trafik (2010): Jahresbericht (*Anm. d. Autorin*)

9. Anhang

I Abkürzungsverzeichnis

bmukk	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
J.at	Jugendtreff Alte Trafik
KMS	Kooperative Mittelschule
VS	Volksschule
Vgl.	Vergleiche
Zit. n.	Zitiert nach

II Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kodierleitfaden nach Mayring (2010b)	S. 69
Tabelle 2: Anwendung der Kodierregeln nach Mayring (2010b)	S. 74
Tabelle 3: Ankerbeispiele nach Mayring (2010b)	S. 75
Tabelle 4: Kategorie „Wissen“-Informelles Wissen	S. 77
Tabelle 5: Kategorie „Familie“-Eltern (K3(1)3)	S. 94
Tabelle 6: Kategorie „Familie“-Eltern (K3(1)4)	S. 95
Tabelle 7: Kategorie „Familie“-Eltern (K3(1)5)	S.96

III Interviewleitfaden

Kontaktaufnahme-Phase 0

Die kontaktierten Personen sind Schülerinnen und Schüler, die die Volksschule absolviert haben und die KMS als anschließende Schule besuchen. Die Personen repräsentieren Schülerinnen und Schüler mit migrantischem Hintergrund, sind zwischen elf und dreizehn Jahre alt, sowohl weiblich als auch männlich.

Der Kontakt wird persönlich mit den Jugendbetreuerinnen und Jugendbetreuer des Jugendtreffs J.at erfolgen. Diese werden die Kinder ansprechen. Die Schülerinnen und Schülern, die das Interview machen möchten, werden auf die Anonymität aufmerksam gemacht.

Der Kontakt ist schnell und unbürokratisch zustande gekommen, da die Interviewerin im genannten Jugendtreff sechs Jahre lang gearbeitet hat. Telefonisch wurden die ehemaligen Kolleginnen und Kollegen von den Interviews und dem Thema in Kenntnis gesetzt. Befragt werden nur Kinder, die den Jugendtreff benutzen, damit das vertraute Gefühl während des Interviews gegeben ist.

Die Kinder wurden deshalb ausgewählt, weil sie vom Diplomarbeitsthema unmittelbar „betroffen“ sind und daher der nötige Bezug gegeben ist. Nur diese Personen können Antworten auf die folgende Fragen (bzw. die folgende Fragestellung) geben. Das Alter, die Herkunft, der sozioökonomische Hintergrund, die Schulform entspricht den Kriterien. Die Kinder sind Besucherinnen und Besucher des Jugendtreffs J.at. Das ist wichtig, da der Raum vertraut ist und die Annahme besteht, dass bei den Interviews inhaltlich „mehr“ rauskommt.

Im Gespräch geht es um den Übertritt von der Volksschule in die KMS und wie er zustande gekommen ist. Ziel ist es, zu erfahren, was die Kinder über die weitere Vorgehensweise ihrer Bildung gewusst haben, bevor sie in die KMS übertreten sind und von wem sie die Informationen darüber erhalten haben.

Das Interview ist für die befragten Personen wichtig, da es Interesse an Schulsystem wecken kann. Ebenfalls ist eine „Tür“ geöffnet und Platz gemacht worden für die eigene Reflexion zum Thema „Mein Übertritt“.

Das Gespräch wird ca. ½ Stunde dauern.

Das Gespräch wird in einem ruhigen, angenehmen und ungestörten Raum stattfinden.

Gesprächseinstieg-Phase 1

Danke, dass du dir für das Interview Zeit genommen hast. Ich studiere und schreibe gerade an meiner Diplomarbeit. Das ist eine Abschlussarbeit. Damit schließe ich mein Studium ab.

Du wurdest von den Betreuerinnen und Betreuer des Jugendtreffs gefragt, ob du ein Interview mit mir machen möchtest, indem erklärt wurde, worum es geht

Ich werde das Interview auf Tonband aufzeichnen, weil ich alles niederschreiben muss, was wir besprechen. Ich kann so schnell nicht schreiben.

Alles was du sagst, wird anonym bleiben.

Das Gespräch wird ungefähr eine halbe Stunde dauern

Das Thema des Interviews sind deine Erfahrungen wie du die Schule gewechselt hast von der Volksschule in die kooperative Mittelschule

Während des Interviews werde ich immer wieder versuchen, das von dir Gesagte mit meinen Worten zusammenzufassen. Das mache ich deshalb, damit ich schauen kann, ob ich dich wirklich gut verstanden habe. Hör dir das dann an und sag mir, wenn du etwas anderes gemeint hast.

Wenn dir etwas unklar ist, dann frag bitte nach. Das ist sehr wichtig. Das ist kein Test, wo etwas richtig und falsch sein kann. Hier ist alles wichtig und richtig was du sagst.

Ich bitte dich, alles was dir einfällt, zu sagen. Und falls eine Frage unverständlich formuliert ist, bitte frag nach, denn das ist sehr wichtig.

Hast du noch irgendwelche Fragen, bevor wir mit dem Interview anfangen?

Wie alt bist du?

Was machst du in deiner Freizeit?

Was machen deine Eltern beruflich?

Wie viele Geschwister hast du?

Hast du ein eigenes Zimmer?

Wo bist du geboren?

Wo sind deine Eltern geboren?

Was und wo möchtest du arbeiten, wenn du erwachsen bist?

Hauptteil Interview-Phase 2

1) Wie war das damals in der VS? Wusstest du in welche Schule du gehen wirst nach der vierten Klasse? Erzähl doch mal wie es war!

2) Wer hat die Entscheidung über die Schulwahl getroffen? Wie war die Entscheidung für dich?

Gab es Gespräche über die Entscheidung? Wenn ja, mit wem?

3) Welche Schule war eigentlich dein Wunsch? Konntest du eine bestimmte Schule und einen bestimmten Bezirk wählen? Wer hat die Entscheidung getroffen?

4) Worüber haben dich die Lehrerinnen und Lehrer in der vierten Klasse VS beim Thema Übertritt in die weitere Schule informiert? Welche Informationen hast du von ihnen bekommen?

5) Wie hast du dich in der VS auf den Übertritt vorbereitet? Mit wem?

6) In welche Schule sind deine Freundinnen und Freunde nach der vierten Klasse hingegangen?

7) Warst du damals beim Tag der offenen Tür, um dir die neue Schule anzuschauen?

Mit wem? Wer hat dich informiert?

8) Was musstest du tun, um in die KMS aufgenommen zu werden?

Und was muss man tun, um ins Gymnasium aufgenommen werden?

9) Welche Möglichkeiten gibt es nach der VS weiter in die Schule zu gehen? Wer hat dich informiert?

10) Konntest du damals wählen zwischen der KMS und dem Gymnasium?

Ist es egal, ob man die KMS oder das Gymnasium besucht?

Wenn nein, warum nicht?

11) Wie ist das mit den Noten? Welche Noten muss man haben, um in die KMS zu gehen und welche um ins Gymnasium?

12) Bist du zufrieden mit der Entscheidung, dass du in die KMS gehst?

Näher erklären.

Was glaubst du wäre anders, wenn du ins Gymnasium gehen würdest?

13) Erzähle mir mal, was du nach der KMS machen willst.

Weißt du welche Möglichkeiten du nach der KMS hast?

14) Wenn du jetzt wieder in der vierten Klasse VS wärst, für welche Schulform würdest du dich entscheiden? KMS oder Gymnasium? Warum?

15) Wenn du einen Wunsch frei hättest, welcher wäre das?

Generalzusammenfassung-Phase 3

Hier soll versucht werden, noch einmal einen Bogen über das ganze Interview zu spannen. Was war der Ausgangspunkt, welche Hauptteile hatte das Gespräch, was kam vor, was war dem/der IP besonders wichtig, was ist die Botschaft (Conclusio) des Gesprächs (wenn möglich)

Gibt es noch Ergänzungen des/der IP, ist er/sie mit der Zusammenfassung einverstanden?

Gesprächsabschluss-Phase 4

Dank für die Bereitschaft ein Interview zu geben

Wie geht es weiter? Transkribieren.

Nachgespräch und Verabschiedung-Phase 5

Was wird noch nach dem Interview gesprochen? Wie ist die Stimmung, was fällt an den Rahmenbedingungen auf,...

Zusatzprotokoll wichtig (Postskriptum).

IV Transkriptionskopf

Der Transkriptionskopf ist für die Archivierungszwecke wichtig. Dabei sollen folgende Informationen beinhaltet werden:

*„Herkunft, Zugehörigkeit zu einem bestimmten Korpus bzw. Projekt, Aufnahmeummer oder Kennwort/Name des Gesprächs;
Aufnahmetag, Ort der Aufnahme;
Dauer der gesamten Aufnahme;
Name der/des Aufnehmenden;
Name der/des Transkribierenden;
kurze Charakterisierung der Situation, z. B. Interview, informelles Gespräch, Telefongespräch, Radio-Anrufsendung;
kurze Charakterisierung der Teilnehmerrollen, z.B. informelles Gespräch mit gleichberechtigten Teilnehmern, Ärztin und Patient, Lehrer und Schülerin;
kurze Charakterisierung der Sprechenden unter Angabe ihrer Decknamen, z. B. Geschlecht, geschätztes Alter, Beruf;
sonstige Informationen, die relevant sein könnten, z. B. Herkunft, Dialektalisierungsgrad, ggf. Hinweis auf durchgängige Kennzeichen wie eine besonders schnelle Sprechgeschwindigkeit, eine extrem hohe Stimme etc.;
kurze Charakterisierung des Gesprächsverlaufs (in Form einer Art Inhaltsangabe, ggf. mit Verweis auf für die Analyse interessante Phänomene);
ggf. Hinweis auf Bearbeitungsstand der Transkription.“*

Selting et al. 1998: 4f

V Transkribersystem

N1-N6	Interviews Eins bis Sechs
F	Interviewerin
(Pause)	längere Pause
...	kurze Pause
Bei Geräuschen	in Klammer gesetzt, z.B. (räuspern) oder (lacht)
Ahmmm + Ehmmm	längeres Nachdenken mit Lauten (mit drei M)
Hmmm	längeres Nachdenken
Ahm + Ehm	kurzes Nachdenken mit Lauten (mit einem M)
Ah + Eh	kurz ausgesprochenes „aa“ und „ee“
Nach dem Satz, ohne Punkt	schnelles rein sagen (keine Unterbrechung)
---	Unterbrechung während des Satzes
Hmm	„habe verstanden“
Ahhh	längeres A
.....	der ganze Satz wurde nicht zitiert

VI Lebenslauf

Nachname	Lukić
Vorname	Ines
Geburtsdatum	03.10.1977
Geburtsort	Zagreb, Kroatien

Ausbildung:

Gesamtschule	1984-1991 Zagreb
Gymnasium	1991-1996 Wien
Universität Wien	seit 1996

Beschäftigung:

Verein Wiener Jugendzentren

Jugendbetreuerin und Streetworkerin	seit 2004
-------------------------------------	-----------

AK-Lehrlings-und Jugendschutz

Referentin	seit 2009
------------	-----------

Weiterbildung:

Open Space Technology Training-Uganda	im Juni 2009
---------------------------------------	--------------

Seminar für Professionist_innen im Bereich

der Straßensozialarbeit	im Februar 2011
-------------------------	-----------------

Seit 2004, jährlich vier Seminare zum Thema Jugend, Politik, Interkulturalität, Diversität, Gesprächsführung, „Gender“ und Ähnliches.