



Österreichisches Institut für Familienforschung
Austrian Institute for Family Studies



universität
wien

Sabine Buchebner-Ferstl ■ Markus Kaindl
Christiane Rille-Pfeiffer

Bildungsentscheidungen in der Familie beim Übergang von der Volksschule in die weiterführende Schule

Mai 2016

ÖIF Forschungsbericht Nr. 20 | 2016

Österreichisches Institut für Familienforschung
an der Universität Wien
1010 Wien | Grillparzerstraße 7/9
T: +43(0)1 4277 48901 | info@oif.ac.at
www.oif.ac.at

Forschungsbericht

Sabine Buchebner-Ferstl ■ Markus Kaindl ■ Christiane Rille-Pfeiffer

Bildungsentscheidungen in der Familie beim Übergang von der Volksschule in die weiterführende Schule

Nr. 20 | 2016

Mai 2016



Bundesministerium für
Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft

Diese Studie entstand mit finanzieller Unterstützung des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft. Im Sinne der Umsetzung der FTI-Strategie der Bundesregierung soll ein Schwerpunkt im Themenfeld Familie – Generationen – Bildung – Migration für Grundlagenforschung und darauf aufbauende anwendungsorientierte Expertisen gesetzt werden. In diesem Kontext wurde die vorliegende Studie unter der Fragestellung ‚Einfluss der Eltern auf die (Aus)Bildung ihrer Kinder‘ bearbeitet.

Das Österreichische Institut für Familienforschung an der Universität Wien (ÖIF) führt als unabhängiges wissenschaftliches Institut anwendungsorientierte Studien und Grundlagenforschung zur Struktur und Dynamik von Familien, Generationen, Geschlechtern und Partnerschaften durch. Die Kooperation mit internationalen Forschungseinrichtungen und die familienpolitische Beratung zählen dabei ebenso wie die umfangreiche Informations- und Öffentlichkeitsarbeit zu den Hauptaufgaben des ÖIF.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Bildungsverläufe in Österreich	7
2.1	Österreichisches Schulsystem	7
	Bildungsübergänge nach der 4. und der 8. Schulstufe	8
	2.2.1 Bildungsübergänge nach der Volksschule	8
	2.2.2 Bildungsübergänge nach der Sekundarstufe I	11
2.3	Vorbildung von MaturantInnen	13
2.4	Schulabbruch	15
2.5	Tertiäre Ausbildung	18
2.6	Bildungsstand der Bevölkerung	19
2.7	Einfluss der Schulabschlüsse der Eltern	20
3	Theoretischer Hintergrund	25
3.1	Allgemeine Erklärungsansätze	25
	3.1.1 Rational-Choice	25
	3.1.2 Soziale Ungleichheit und soziale Schichten	27
3.2	Spezielle Einflussfaktoren auf die Bildungsentscheidungen	29
	3.2.1 Bildungsaspiration von Eltern und Kindern	30
	3.2.2 Empfehlungen der Lehrkräfte	32
	3.2.3 Legitimationsdruck und Loyalitäts- bzw. Identitätskonflikte	34
	3.2.4 Einfluss von Geschwistern und FreundInnen	34
	3.2.5 Erreichbarkeit der Einrichtungen	35
4	Empirischer Teil	37
4.1	Zielsetzungen der Studie	37
4.2	Forschungsfragen	37
4.3	Methodik und Vorgangsweise	37
	4.3.1 Forschungsansatz: Fallanalyse	38
	4.3.2 Erhebungsmethoden und Datenquellen	40
	4.3.2.1 Methodentriangulation	40
	4.3.2.2 Freie teilnehmende Beobachtung und ero-episches Gespräch	41
	4.3.2.3 Gruppendiskussionen in Online-Foren	44
	4.3.2.4 Qualitative (leitfadengestützte) Interviews	45
	4.3.3 Analyseschritte	45
4.4	Beschreibung der Erhebungen vor Ort	47
	4.4.1 Allgemeines	47
	4.4.2 Eine ländliche Gemeinde in NÖ	48
	4.4.2.1 Möglichkeiten der Schulwahl	48
	4.4.2.2 Fallbeschreibungen	48
	4.4.3 Eine niederösterreichische Kleinstadt in unmittelbarer Nähe zu Wien	52
	4.4.3.1 Möglichkeiten der Schulwahl	52
	4.4.3.2 Fallbeschreibungen	52

4.5 Beschreibung des Diskussionsforums	55
4.5.1 Allgemeines.....	55
4.5.2 Zusammenfassung des Verlaufs.....	55
4.5.3 Fallbeschreibungen.....	60
4.6 Identifikation von Entscheidungsindikatoren	63
4.7 Analyse und Typenbildung.....	66
4.7.1 Zuordnung der Entscheidungsindikatoren zu den Fällen.....	66
4.7.2 Entscheidungsrelevante Kriterien – Beantwortung der Forschungsfragen	72
4.7.2.1 Hat es überhaupt einen Entscheidungsprozess gegeben und wer trifft letztendlich die Entscheidung?.....	72
4.7.2.2 Motive der Eltern	76
4.7.2.3 Motive der Kinder	78
4.7.2.4 Welche Bedeutung kommt verschiedenen Kontextfaktoren zu?.....	79
4.7.3 Typenbildung: Sechs unterschiedliche Zugänge	82
5 Zusammenfassung	90
6 Schlussfolgerungen und Ausblick	97
7 Literaturverzeichnis	102
8 Kurzbiografien der Autorinnen und Autoren.....	106

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Österreichisches Schulsystem	7
Abbildung 2: Standorte von Hauptschulen und Neuen Mittelschulen 2014/15	9
Abbildung 3: Standorte von AHS-Unterstufen 2014/15.....	9
Abbildung 4: Übertritte nach d. Volksschule im Schuljahr 2013/14 nach Bundesland	10
Abbildung 5: Schulbesuch von MaturantInnen des Jahres 2013 am Ende der Sekundarstufe I	14
Abbildung 6: Ant. vorzeitiger Bildungsabbruch 2009 / 2014 n. sozio-demograph. Merkmalen	17
Abbildung 7: Bildungsstand der Bevölkerung 2012.....	19
Abbildung 8: Schulabschluss nach den Schulabschlüssen der Eltern	22
Abbildung 9: Studienabschluss nach den Schulabschlüssen der Eltern.....	24
Abbildung 10: Einflussfaktoren auf die Bildungsentscheidungen in der Sekundarstufe II.....	29
Abbildung 11: Bildungsaspiration von Eltern nach deren höchstem Schulabschluss	31
Abbildung 12: Übertritte aus der Volksschule nach Distanz und Bildungsabschluss der Eltern.....	36
Abbildung 13: Grundtypen der Fallanalyse	39
Abbildung 14: Methodik und Forschungsprozess	41
Abbildung 15: Schritte der Datenauswertung.....	47

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übertritte nach d. Volksschule im Schuljahr 2013/14 nach Bundesland und Geschlecht	10
Tabelle 2: Übertritte nach der Volksschule im Schuljahr 2013/14 nach Umgangssprache	11
Tabelle 3: Übertritte nach der Sekundarstufe I im Schuljahr 2013/14 nach Geschlecht	12
Tabelle 4: Übertritte nach der Sekundarstufe I im Schuljahr 2013/14 nach Bundesland	12
Tabelle 5: Vorbildung der SchülerInnen der 9. Schulstufe im Schuljahr 2013/14	13
Tabelle 6: Schulbesuch von MaturantInnen des Jahres 2013 am Ende der Sekundarstufe I	14
Tabelle 7: Vorzeitige Schulabgänge in der Sekundarstufe II im Schuljahr 2013/14.....	16
Tabelle 8: Vorbildung der Studierenden bei Studienbeginn in Wintersemester 2013/14	18
Tabelle 9: Studienabschlüsse im Jahr 2012/13.....	18
Tabelle 10: Schu2.2abschluss nach den Schulabschlüssen der Eltern	21
Tabelle 11: Studienbeginn nach den Schulabschlüssen der Eltern	23
Tabelle 12: Entscheidungsindikatoren ländliche Stichprobe – Teil A.....	67
Tabelle 13: Entscheidungsindikatoren ländliche Stichprobe – Teil B.....	68
Tabelle 14: Entscheidungsindikatoren städtische Stichprobe – Teil A.....	69
Tabelle 15: Entscheidungsindikatoren städtische Stichprobe – Teil B.....	70
Tabelle 16: Entscheidungsindikatoren Diskussionsforum – Teil A.....	71
Tabelle 17: Entscheidungsindikatoren Diskussionsforum – Teil B.....	72
Tabelle 18: Elterliche Zugänge bei der Schulentscheidung; Teil A	88
Tabelle 19: Elterliche Zugänge bei der Schulentscheidung; Teil B	89

1 Einleitung

Studien, die sich mit Bildungsverläufen befassen, kommen immer wieder zu dem gleichen Ergebnis: Die Vererbung von Bildung ist in Österreich besonders ausgeprägt. Scheinbar unbeeindruckt von jeglichen Bemühungen, Chancengleichheit im Bildungsbereich herzustellen, zeigt sich immer nach wie vor dasselbe Bild: Kinder von AkademikerInnen haben eine ungleich höhere Chance, ebenfalls einen akademischen Abschluss zu erlangen als Kinder aus Arbeiterfamilien, ein „Bildungsaufstieg“ gelingt nur einem vergleichsweise geringem Teil der Kinder.

So kommt beispielsweise die OECD-Studie „Education at a glance“ (2014) zu dem Schluss, in lediglich zwei EU-Staaten sei es schwieriger, durch Bildung sozialen Aufstieg zu erreichen als in Österreich. Österreich rangiert in Hinblick auf die „Aufwärtsmobilität“ zwischen den Generationen in Abhängigkeit vom Bildungshintergrund der Eltern auf Rang 21 vor Deutschland und Tschechien (vgl. z.B. <http://www.oecd.org/edu/Austria-EAG2014-Country-Note.pdf>).

Als ein zentraler Grund wird hierbei immer wieder die frühe Selektion im österreichischen Bildungssystem angeführt, die nicht nur in der EU, sondern auch international eine Ausnahme darstellt. Dabei ist die Tatsache nicht von der Hand zu weisen, dass die drei genannten Länder mit der niedrigsten Bildungsmobilität – Österreich, Deutschland und Tschechien – allesamt auf eine frühe Trennung setzen. Wößmann (2008) kommt zu dem eindeutigen Schluss, dass die Chancenungleichheit mit zunehmendem Alter der Kinder bei Beginn der Mehrgliedrigkeit insofern sinkt, als die Schülerleistungen (Basis: TIMSS-Daten¹) eine deutlich geringere Abhängigkeit vom familiären Hintergrund zeigen: *„Verschiebt man das Alter der Schüler zum Zeitpunkt der ersten schulischen Selektion etwa um vier Jahre, so sinkt die Stärke des Einflusses des familiären Hintergrundes auf die Testleistungen um rund ein Viertel des gesamten Einflusses des familiären Hintergrundes im Durchschnitt der OECD-Länder“* (Wößmann 2008, S.514)

Auf der anderen Seite zeigt sich jedoch, dass nicht wesentlich mehr SchülerInnen aus einer AHS-Unterstufe in eine maturaführende Schule wechseln (bzw. dort verbleiben) als aus Haupt- bzw. Neuen Mittelschulen (vgl. Tabelle 5 auf Seite 13). Hier wird lediglich deutlich, dass von ehemaligen HauptschülerInnen deutlich häufiger eine BHS gewählt wird, während der überwiegende Teil der SchülerInnen, die eine AHS-Unterstufe besucht hat, in der AHS verbleibt. Diese Daten belegen wiederum, dass die Entscheidung für die Neue Mittelschule (NMS; bzw. früher: für eine Hauptschule) keinesfalls mit dem Weg in eine „Bildungssackgasse“ gleichzusetzen ist.

Neben dem familiären und sozialen Hintergrund scheinen jedoch auch noch andere Faktoren entscheidend für die Wahl einer bestimmten Schulform (AHS oder NMS) zu sein. Wie stark regionale Unterschiede beim Besuch einer AHS-Unterstufe eine Rolle spielen, lässt sich am Beispiel Oberösterreich gut dokumentieren. Obgleich in Oberösterreich etwa jedes zweite Volksschulkind die Gymnasialreife besitzt, wird diese Schulform nur von jedem vierten Kind gewählt. Je nach Bezirk schwanken die Anteile der SchülerInnen, die eine AHS-Unterstufe besuchen, jedoch von rund 10 bis 55% (vgl. Bildungsmonitor OÖ 2014). Dass hier weniger die Begabungen, sondern vielmehr die lokale Verfügbarkeit der verschiedenen Schulformen eine

¹ TIMSS: Trends in Mathematics and Science Study; internationale Schülerleistungsstudie

Rolle zu spielen scheint, liegt auf der Hand. Gleichzeitig steht auch außer Frage, dass die bloße Verfügbarkeit einer höheren Schule nicht unbedingt gleichzeitig eine höhere Qualität der Schulbildung (bzw. ein höheres Leistungsniveau) garantiert.

Ungeachtet aller Diskussionen um Bildungsgerechtigkeit besteht kaum Zweifel daran, dass die meisten Eltern (auch) in Hinblick auf die Schulbildung für ihr Kind das Beste wollen und sich dabei möglicherweise lediglich darin unterscheiden, welche Maßstäbe sie heranziehen und woran sie sich orientieren, um Klarheit darüber zu erlangen, was als „das Beste“ für ihr Kind anzusehen ist. Dabei ist allerdings nicht unbedingt davon auszugehen, dass Entscheidungen rational und bewusst ablaufen.

Um Veränderungen den Weg zu ebnen, um beispielsweise eine höhere soziale Durchlässigkeit des österreichischen Schulsystems zu bewirken, ist es sicherlich sinnvoll, auf der Ebene des Systems anzusetzen. Die Einführung der Neuen Mittelschule stellt einen ebensolchen Versuch dar, dessen Effektivität sich in den nächsten Jahren erweisen wird.

Änderungen auf der Ebene des Systems werden aber möglicherweise nicht die Wirkung zeigen, die sie beabsichtigen, wenn darüber hinaus die Menschen dahinter nicht gesehen werden, die sich in diesem System bewegen und mit diesem System interagieren.

Um ein tiefes Verständnis darüber zu erlangen, warum Menschen Entscheidungen treffen, die objektiv betrachtet häufig jeglicher rationaler Grundlage entbehren und scheinbar nur dazu dienen, gesellschaftliche Strukturen zu verfestigen, ist es erforderlich, die Menschen mit ihren Ängsten und Befürchtungen, Wünschen und Vorstellungen, Einstellungen und Bewertung wahrzunehmen. Eltern ziehen ihre eigene soziale Herkunft wohl nur in den seltensten Fällen als explizites Entscheidungskriterium für die Schulwahl heran. Eltern stellen zumeist auch keine detaillierten Kosten-Nutzen-Rechnungen an, ehe sie eine Entscheidung für oder gegen den Besuch eines Gymnasiums treffen.

Anstatt theoretische, zutreffende, jedoch schwer fassbare Konzepte wie etwa Bildungsaspiration und soziale Herkunft heranzuziehen, kann es daher hilfreich sein, einen unmittelbaren Zugang zu wählen, der direkt auf die Wahrnehmungen und Empfindungen der ProtagonistInnen abstellt, die konstituierend für die Gestaltung eines Entscheidungsprozesses sind.

Die vorliegende Studie folgt dem forschungsleitenden Prinzip der sozialwissenschaftlichen Feldforschung, das Relevanzsystem der betroffenen Eltern (und Kinder) ins Zentrum zu rücken und so die unmittelbaren bewussten und unbewussten Motive zu ergründen, die maßgeblich für die Entscheidung für eine bestimmte Schulform sind.

Das nachfolgende Kapitel 2 bietet einleitend einen Überblick über das österreichische Schulsystem und die regionalen Angebote der einzelnen Schulformen in der Sekundarstufe I (5. bis 8. Schulstufe). Weiters werden die realen Bildungsübergänge nach der Volksschule bzw. nach der 8. Schulstufe (Ende der Sekundarstufe I) dargestellt und es werden die Zusammenhänge zwischen den Bildungsabschlüssen der Kinder und deren Eltern analysiert. Die Daten hierfür stützen sich auf die Schulstatistik 2013/14 der Statistik Austria, auf das Bildungsstandregister der Statistik Austria und auf den Generations and Gender Survey (GGSS) 2009.

Theoretische Konzepte und reale Einflussfaktoren für die Bildungsentscheidungen von Eltern und Kindern werden im Kapitel 3 auf Basis einer Literaturrecherche dargestellt. Bei den theoretischen Erklärungskonzepten werden diverse Rational-Choice-Modelle sowie Modelle, die auf Überlegungen zur sozialen Ungleichheit aufbauen, vorgestellt. Bei den konkreten Einflussfaktoren wird die Bildungsaspiration von Eltern und Kindern, auf die Empfehlungen der Lehrkräfte, den Legitimationsdruck und die Loyalitäts- bzw. Identitätskonflikte, den Einfluss von Geschwistern und FreundInnen sowie auf die Erreichbarkeit der Einrichtungen eingegangen. Der theoretische Teil schließt mit einer Zusammenfassung.

Im empirischen Teil (Kapitel 4) werden zu Beginn die Zielsetzungen sowie die dazugehörigen Forschungsfragen erörtert und im Anschluss daran Methodik und Vorgangsweise detailliert beschrieben. Danach wird zuerst auf die Analyseobjekte, konkret zwei Erhebungen vor Ort sowie eine Diskussion in einem Onlineforum, ausführlich Bezug genommen.

Das daran anschließende Kapitel widmet sich der Identifikation von Entscheidungsfaktoren. Nach einer umfassenden Analyse, die auch die Generierung von Typen beinhaltet, mündet der Bericht in einer Reihe von Schlussfolgerungen sowie einem Ausblick.

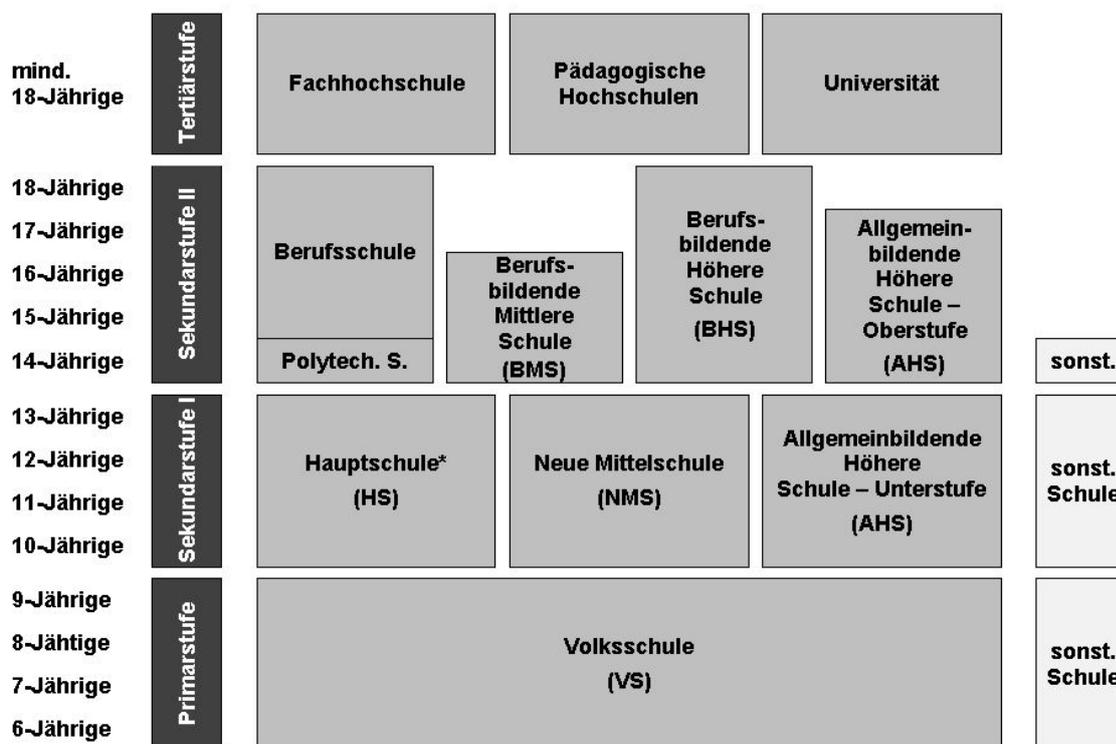
2 Bildungsverläufe in Österreich

Im Folgenden werden das Bildungssystem und die realen Bildungsverläufe in Österreich dargestellt. Die Daten beruhen dabei auf der Schulstatistik 2013/14 der Statistik Austria. Dabei werden die Bildungsübergänge nach der Volksschule sowie nach der Sekundarstufe I (der 8. Schulstufe) aufgezeigt. Weiters wird auf Basis des GGS 2009 der Bildungsabschluss Kinder mit jenen ihrer Eltern verglichen.

2.1 Österreichisches Schulsystem

Abbildung 1 bietet einen Überblick über das derzeitige Schulsystem in Österreich. Die einzelnen Schulformen werden dabei der Gliederung in Primarstufe (1. bis 4. Schulstufe), Sekundarstufe I (5. bis 8. Schulstufe), Sekundarstufe II (9. bis 13. Schulstufe) zugeordnet. Ergänzend dazu werden auch die Bildungseinrichtungen im tertiären Ausbildungsbereich dargestellt. Die üblichen Schulformen werden in dieser Abbildung in den mittelgrauen Feldern angeführt, die quantitativ weniger bedeutenden sonstigen Schulformen (z.B. Sonderschulen oder Schulversuche) werden zwar der Vollständigkeit halber in den hellgrauen Feldern angeführt, wegen der Uneinheitlichkeit dieser Angebote, werden sie aber nicht weiter differenziert. Die Altersangaben beziehen sich jeweils auf das übliche Alter zu Beginn des Schuljahres. Aufgrund vorzeitiger Einschulungen von 5-Jährigen oder wegen Klassenwiederholungen kann bei einigen SchülerInnen das reale Alter zu Beginn des Schuljahres von dieser Darstellung geringfügig abweichen.

Abbildung 1: Österreichisches Schulsystem



Quelle: <http://www.statistik.at/> (18.02.2015) *Anmerkung: seit dem Schuljahr 2015/16 sind in Ö alle ehemaligen HS NMS.

Während es in den ersten vier Schulstufen (abgesehen von den quantitativ wenig bedeutenden sonstigen Schulformen) keine Differenzierung im österreichischen Schulsystem gibt, wurden in der 5. bis 9. Schulstufe die Kinder bis zum Schuljahr 2014/15 in Hauptschulen (HS), Neue Mittelschulen (NMS) und Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS) differenziert. Da die Neuen Mittelschulen seit dem Schuljahr 2015/16 die Hauptschulen österreichweit gänzlich ersetzt haben, sich eine Reihe von Daten jedoch zum Teil noch auf ehemalige HauptschülerInnen bezieht, werden diese beiden Schultypen im Folgenden immer gemeinsam als Abgrenzung zur AHS untersucht. In der Sekundarstufe II lässt sich zwischen maturaführenden Schulen AHS und BHS (Berufsbildende Höhere Schule wie z.B. Handelsakademien (HAK) und Höhere Technische Lehranstalten (HTL) und den nicht-maturaführenden Schulen (z.B. Polytechnische Schulen, Handelsschulen und Berufsschulen) differenzieren. Ein späterer Übertritt in den tertiären Bildungsbereich ist nach der AHS und der BHS durch die Matura möglich, aus den anderen Schulen kann dies nur nach einer zusätzlich abgelegten Studienberechtigungsprüfung oder einer Berufsreifeprüfung erfolgen (http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/index.html; 18.02.2015).

2.2 Bildungsübergänge nach der 4. und der 8. Schulstufe

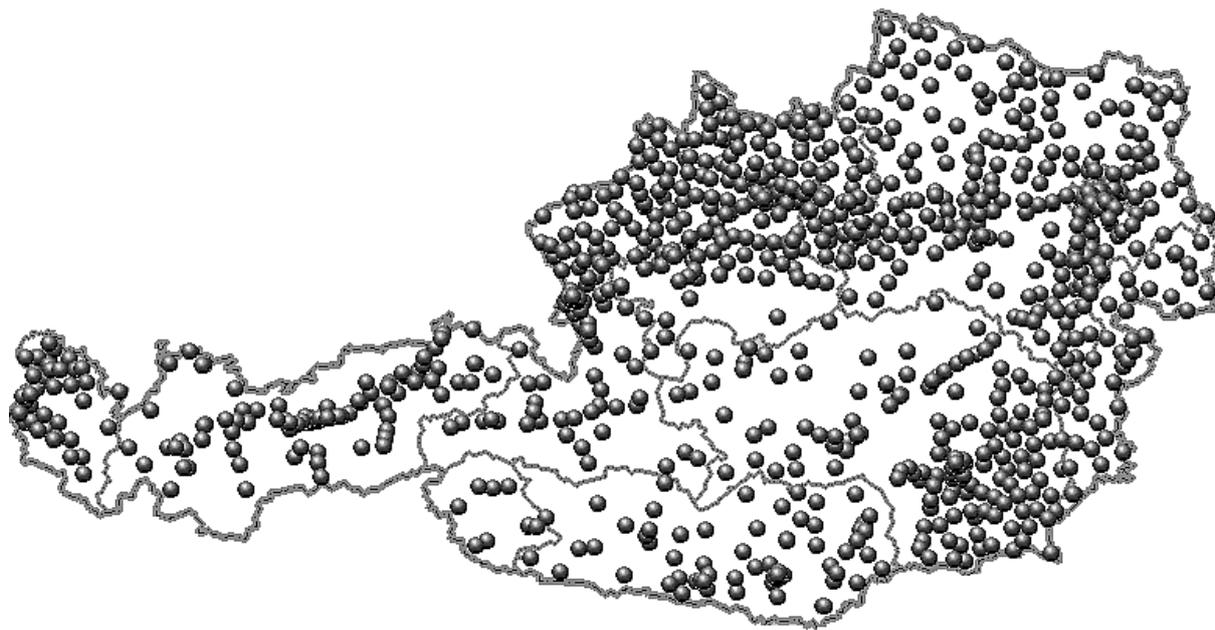
Als zentrale Bildungsübergänge werden im Folgenden jene nach der 4. Schulstufe (Ende der Volksschule) und nach der 8. Schulstufe (Ende Neue Mittelschule bzw. früher Hauptschule oder AHS-Unterstufe) betrachtet. Dabei wird auch analysiert, wie sehr der Bildungsübergang nach der 4. Schulstufe auf jenen nach der 8. Schulstufe auswirkt.

2.2.1 Bildungsübergänge nach der Volksschule

Eine erste zentrale Entscheidung über den Bildungsweg der nächsten vier Jahre fällt am Ende der Volksschule. Im Wesentlichen fällt hier die Entscheidung, ob das Kind in eine AHS oder in eine Neue Mittelschule (bzw. früher: Hauptschule) wechselt.

Im Schuljahr 2014/15 gibt es in Österreich deutlich mehr Standorte von Hauptschulen und Neuen Mittelschulen (1.164) als von AHS-Unterstufen (284), wobei in einigen Gemeinden mehr Schulstandorte eines Schultyps bestehen können (<http://www.schulen-online.at>; 02.03.2015). Wie Abbildung 2 zeigt, sind Hauptschulen und Neue Mittelschulen weitgehend flächendeckend vorhanden. Die prinzipielle lokale Verfügbarkeit ist somit für fast alle besiedelten Gebiete gegeben. Wesentlich dünner ist hingegen das Angebotsnetz an AHS-Unterstufenstandorten (Abbildung 3). Speziell außerhalb der Landeshauptstädte bestehen nur relativ wenige solcher Angebote. Knapp ein Drittel der AHS-Unterstufenstandorte befindet sich in Wien, rund ein Viertel in den übrigen Landeshauptstädten. Im Vergleich dazu stehen nur etwas über 10% der Hauptschulen bzw. der Neuen Mittelschulen in Wien und etwas über 5% in den übrigen Landeshauptstädten. Für den Besuch einer AHS-Unterstufe sind die potenziellen Anfahrtswege somit vielfach wesentlich länger als die potenziellen Anfahrtswege zu den Hauptschulen und neuen Mittelschulen.

Abbildung 2: Standorte von Hauptschulen und Neuen Mittelschulen 2014/15



Quelle: <http://www.schulen-online.at> (02.03.2015); eigene Darstellung ÖIF

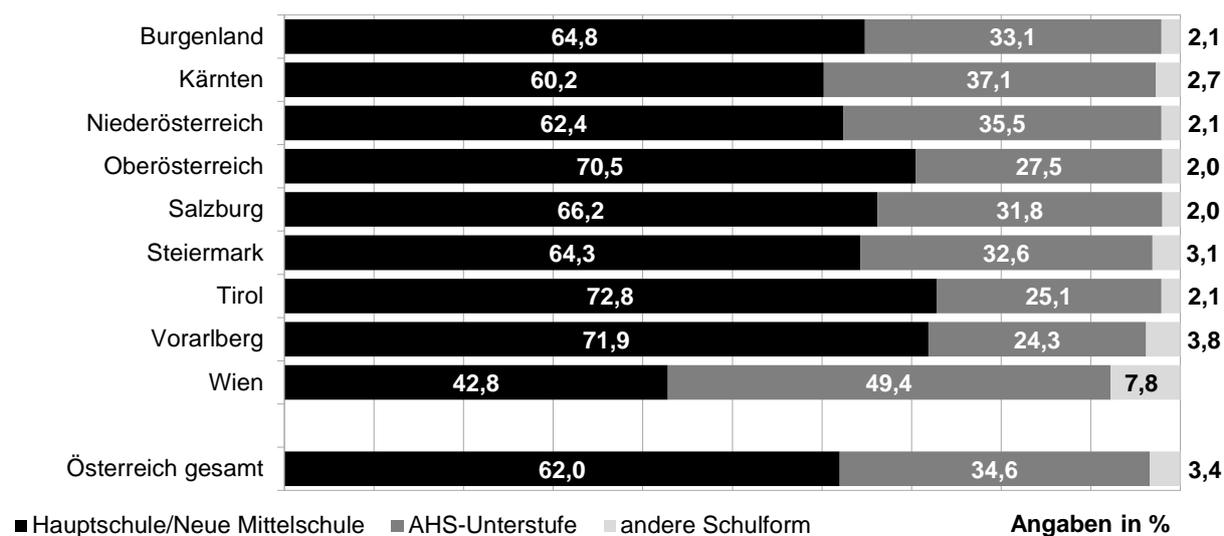
Abbildung 3: Standorte von AHS-Unterstufen 2014/15



Quelle: <http://www.schulen-online.at> (02.03.2015); eigene Darstellung ÖIF

Wien weicht laut Schulstatistik der Statistik Austria in diesem Bereich als einziges Bundesland sehr deutlich vom Österreichschnitt ab. Im Jahr 2013 wechselte die Hälfte der Volksschulkinder nach der bestandenen 4. Klasse in eine AHS. In allen anderen Bundesländern lag dieser Anteil deutlich darunter. In Kärnten (zweithöchster Anteil) wechselten im selben Jahr 37,1% nach der Volksschule in eine AHS, in Vorarlberg (niedrigster Anteil) hingegen nur 24,3%. Sehr gering fallen hingegen die Unterschiede zwischen Buben und Mädchen aus. In beiden Fällen treten im Österreichschnitt etwa zwei Drittel der SchülerInnen in eine Haupt- bzw. Neue Mittelschule und rund ein Drittel in eine AHS über.

Abbildung 4: Übertritte nach d. Volksschule im Schuljahr 2013/14 nach Bundesland



Quelle: <http://www.statistik.at> (18.02.2015)

Tabelle 1: Übertritte nach d. Volksschule im Schuljahr 2013/14 n. Bundesland u. Geschlecht

	Anteil der SchülerInnen die nach Volksschule in ... wechseln (in %)								
	männl. Schüler			weibl. Schülerinnen			SchülerInnen gesamt		
	Hauptschule oder Neue Mittelschule	AHS-Unterstufe	andere Schulform	Hauptschule oder Neue Mittelschule	AHS-Unterstufe	andere Schulform	Hauptschule oder Neue Mittelschule	AHS-Unterstufe	andere Schulform
Burgenland	66,6	31,6	1,8	63,1	34,7	2,3	64,8	33,1	2,1
Kärnten	61,1	35,9	2,9	59,3	38,2	2,5	60,2	37,1	2,7
Niederösterreich	64,6	33,4	2,0	60,1	37,8	2,1	62,4	35,5	2,1
Oberösterreich	72,1	26,0	1,9	68,9	29,1	2,0	70,5	27,5	2,0
Salzburg	66,0	31,7	2,2	66,3	31,9	1,8	66,2	31,8	2,0
Steiermark	65,2	31,2	3,6	63,3	34,1	2,6	64,3	32,6	3,1
Tirol	74,1	23,9	2,0	71,5	26,2	2,3	72,8	25,1	2,1
Vorarlberg	72,6	23,4	4,0	71,3	25,1	3,5	71,9	24,3	3,8
Wien	45,3	46,5	8,2	40,2	52,4	7,4	42,8	49,4	7,8
Österreich gesamt	63,5	33,0	3,6	60,4	36,4	3,3	62,0	34,6	3,4

Quelle: <http://www.statistik.at> (18.02.2015)

In einigen Bundesländern – vor allem Wien, Niederösterreich und Vorarlberg – erweist sich die Umgangssprache der Kinder als ein zentrales Kriterium für die Wahl der Schulform nach der Volksschule. Im Vorarlberg wechseln relativ betrachtet fast doppelt so viele Kinder mit deutscher als mit nicht-deutscher Muttersprache nach der Volksschule in eine AHS, in Wien liegen diese Anteile um mehr als 25 Prozentpunkte auseinander. Kaum Effekte der Umgangssprache sind hingegen in der Steiermark zu erkennen. In beiden Fällen tritt etwa ein Drittel der steirischen Kinder in eine AHS über.

Tabelle 2: Übertritte nach der Volksschule im Schuljahr 2013/14 nach Umgangssprache

	Anteil der SchülerInnen die nach Volksschule in ... wechseln (in %)								
	deutsch			nicht deutsch			gesamt		
	Hauptschule oder Neue Mittelschule	AHS-Unterstufe	andere Schulform	Hauptschule oder Neue Mittelschule	AHS-Unterstufe	andere Schulform	Hauptschule oder Neue Mittelschule	AHS-Unterstufe	andere Schulform
Burgenland	65,0	34,0	1,0	63,8	28,2	8,0	64,8	33,1	2,1
Kärnten	59,6	39,5	0,9	65,6	31,6	2,9	60,2	37,1	2,7
Niederösterreich	60,4	38,0	1,6	73,3	22,4	4,3	62,4	35,5	2,1
Oberösterreich	69,4	29,2	1,5	74,8	21,3	3,9	70,5	27,5	2,0
Salzburg	65,4	33,0	1,6	69,3	27,0	3,7	66,2	31,8	2,0
Steiermark	64,5	34,2	1,3	63,3	32,6	4,2	64,3	32,6	3,1
Tirol	72,1	26,2	1,7	76,3	19,2	4,6	72,8	25,1	2,1
Vorarlberg	69,2	27,8	3,0	79,5	14,7	5,8	71,9	24,3	3,8
Wien	29,0	68,6	2,4	54,9	40,8	4,3	42,8	49,4	7,8
Österreich gesamt	61,0	37,4	1,6	72,1	23,5	4,4	62,0	34,6	3,4

Quelle: <http://www.statistik.at/> (18.02.2015)

2.2.2 Bildungsübergänge nach der Sekundarstufe I

Ein nächster zentraler Entscheidungszeitpunkt für den weiteren Ausbildungsweg fällt nach der 8. Schulstufe. Es stellt sich die Frage, ob die SchülerInnen in den nächsten Jahren eine maturaführende Schule (AHS oder BHS), eine andere berufsbildende Schule ohne Matura (BMS) oder eine Polytechnische Schule besuchen werden oder eine sonstige weitere Ausbildung starten.

In allen Bundesländern gehen mehr als 90% der SchülerInnen, die zuvor eine AHS besucht haben, weiterhin in eine maturaführende Schule. Mehrheitlich verbleiben sie an einer AHS, zum Teil wechseln sie jedoch auf eine BHS. Buben wechseln von der AHS-Unterstufe etwas häufiger in eine BHS als Mädchen.

Auch nach Neuen Mittelschule (früher: Hauptschule) wird vielfach an eine maturaführende Schule gewechselt. Im Österreichschnitt gehen etwa vier von zehn dieser SchülerInnen ab der 9. Schulstufe in eine AHS oder eine BHS. Bei etwa drei Viertel solcher Wechsel wird eine BHS besucht, bei einem Viertel eine AHS. In Wien findet ein Wechsel von der Neuen Mittelschule (bzw. früher: Hauptschule) in eine AHS bzw. BHS deutlich seltener statt (bei 29,1%) als in den übrigen Bundesländern, zum Teil auch deshalb, weil in Wien bereits nach der Volksschule mehr Kinder in eine AHS übertreten. In Wien fallen auch deutlich mehr Kinder als in den übrigen Bundesländern nach Neuen Mittelschule (früher: Hauptschule) aus dem Bildungssystem heraus. Mehr als 10% starten keine weitere schulische oder berufliche Ausbildung, in den übrigen Bundesländern sind dies höchstens halb so viele. Besonders viele Übergänge von Neue Mittelschule (früher: Hauptschule) in eine maturaführende Schule gibt es im Burgenland. Mehr als die Hälfte der Kinder (58,3%) wechselt in eine derartige Schule (Statistik Austria – Schulstatistik: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html; 18.02.2015).

Tabelle 3: Übertritte nach der Sekundarstufe I im Schuljahr 2013/14 nach Geschlecht

		Anteil d. SchülerInnen d. n. Sekundarstufe I in ... wechseln (in %)						
		AHS	BHS	BMS	Polytechnische Schule	Berufsschule	sonst. Schule.	keine weitere Ausbildung
männl. Schüler	aus HS/NMS	5,4	29,3	17,1	32,3	9,5	0,5	5,9
	aus AHS	59,5	35,3	1,7	0,9	1,2	0,3	1,1
weibl. Schülerinnen	aus HS/NMS	10,7	36,5	20,9	19,0	3,9	4,3	4,7
	aus AHS	64,8	28,3	1,3	0,4	0,6	3,8	0,7
SchülerInnen gesamt	aus HS/NMS	8,0	32,8	19,0	25,8	6,7	2,4	5,3
	aus AHS	62,4	31,5	1,5	0,6	0,9	2,2	0,9

Quelle: <http://www.statistik.at/> (18.02.2015)

Tabelle 4: Übertritte nach der Sekundarstufe I im Schuljahr 2013/14 nach Bundesland

		Anteil d. SchülerInnen d. n. Sekundarstufe I in ... wechseln (in %)						
		AHS	BHS	BMS	Polytechnische Schule	Berufsschule	sonst. Schule	keine weitere Ausbildung
Burgenland	aus HS/NMS	9,9	48,4	15,3	18,5	2,6	0,1	5,2
	aus AHS	52,6	44,7	0,7	0,1	0,3	0,0	1,6
Kärnten	aus HS/NMS	6,4	37,2	26,0	16,8	6,9	1,4	5,3
	aus AHS	53,9	39,0	2,3	0,4	0,7	3,0	0,8
Niederösterreich	aus HS/NMS	7,3	37,3	19,6	24,6	4,4	3,6	3,3
	aus AHS	56,7	37,0	1,6	0,5	0,8	2,9	0,5
Oberösterreich	aus HS/NMS	6,2	34,5	15,3	28,6	9,0	2,1	4,4
	aus AHS	60,2	34,0	1,0	0,6	1,2	2,4	0,6
Salzburg	aus HS/NMS	8,7	32,7	18,6	25,4	8,5	2,1	4,1
	aus AHS	64,5	29,4	1,9	0,4	0,6	1,7	1,5
Steiermark	aus HS/NMS	10,8	30,8	22,3	23,2	5,1	2,7	5,1
	aus AHS	63,2	30,8	1,3	0,5	0,7	2,5	1,1
Tirol	aus HS/NMS	8,4	31,9	20,2	28,3	5,0	2,3	3,8
	aus AHS	64,7	28,6	2,2	1,0	1,2	1,2	1,2
Vorarlberg	aus HS/NMS	10,4	30,7	16,2	28,4	7,9	1,9	4,5
	aus AHS	64,9	28,7	2,2	2,1	0,9	0,7	0,4
Wien	aus HS/NMS	7,7	21,4	17,9	29,8	9,4	1,9	11,8
	aus AHS	68,1	25,9	1,4	0,7	0,9	1,9	1,0
Österreich gesamt	aus HS/NMS	8,0	32,8	19,0	25,8	6,7	2,4	5,3
	aus AHS	62,4	31,5	1,5	0,6	0,9	2,2	0,9

Quelle: <http://www.statistik.at/> (18.02.2015)

Die Entscheidung nach der Volksschule in eine Neue Mittelschule (früher: Hauptschule) zu gehen stellt somit kein schwerwiegendes Hemmnis für den späteren Besuch einer maturaführenden Schule dar. Die Durchlässigkeit zwischen den Schulformen ist trotz der frühen Trennung nach der 4. Schulstufe durchaus gegeben und wird auch vielfach genutzt.

Wechselt man die Blickrichtung, das heißt analysiert man nicht wie zuvor, wohin die einzelnen SchülerInnen nach der erfolgreich beendeten 8. Schulstufe wechseln, sondern woher die SchülerInnen der 9. Schulstufe stammen, zeigt sich ebenfalls der häufige Wechsel aus einer nicht maturaführenden in eine maturaführende Schule. Fasst man die AHS und die BHS zusammen, kommen etwa gleich viele SchülerInnen der Einstiegsklassen aus der AHS-Unterstufe und der Neuen Mittelschule (früher: Hauptschule) oder einer Polytechnischen Schule. In den Berufsbildenden Höheren Schulen stammen sogar mehr als doppelt so viele SchülerInnen der Einstiegsklassen aus der Haupt- oder neuen Mittelschule als aus der AHS-Unterstufe.

Tabelle 5: Vorbildung der SchülerInnen der 9. Schulstufe im Schuljahr 2013/14

	Vorbildung der SchülerInnen der 9. Schulstufe (in %)				
	aus Hauptschule/ Neuer Mittelschule	aus Polytechnischer Schule	aus AHS-Unterstufe	aus selber Schule- Klassenwiederholung	aus sonstiger Schule
in Polytechnische Schule	90,4	-	1,0	3,0	5,6
in BMS	67,9	8,7	2,7	7,9	12,8
in maturaführende Schule gesamt	39,7	1,5	45,1	6,9	6,8
davon: in BHS	58,1	2,4	26,5	6,0	6,9
davon: in AHS	17,5	0,4	67,4	7,9	6,7

Quelle: <http://www.statistik.at/> (18.02.2015)

2.3 Vorbildung von MaturantInnen

Nicht alle SchülerInnen, die in der 9. Schulstufe auf eine maturaführende Schule gehen, schließen diese auch erfolgreich mit der Matura ab. Es erscheint daher notwendig, die MaturantInnen hinsichtlich ihres Ausbildungsverlaufs gesondert zu analysieren.

Trotz unterschiedlicher Übertritts- und Abbruchsraten (näheres zum Abbruch siehe Kapitel 2.4) hatten (mit Ausnahme von Wien) etwa gleich viele MaturantInnen des Jahres 2013 in der 8. Schulstufe eine Hauptschule bzw. Neue Mittelschule oder eine AHS-Unterstufe besucht. Nur in Wien gingen deutlich mehr MaturantInnen am Ende der Sekundarstufe I in eine AHS (73,8%) als eine Hauptschule oder eine Neue Mittelschule (20,9%), in den übrigen Bundesländern ist das Verhältnis jedoch fast ausgeglichen (48% besuchten eine AHS-Unterstufe, 47,8% eine Hauptschule bzw. Neue Mittelschule und 4,1% eine sonstige Schulform). Im Burgenland, in Salzburg, Tirol und Vorarlberg hatten wesentlich mehr MaturantInnen des Jahres

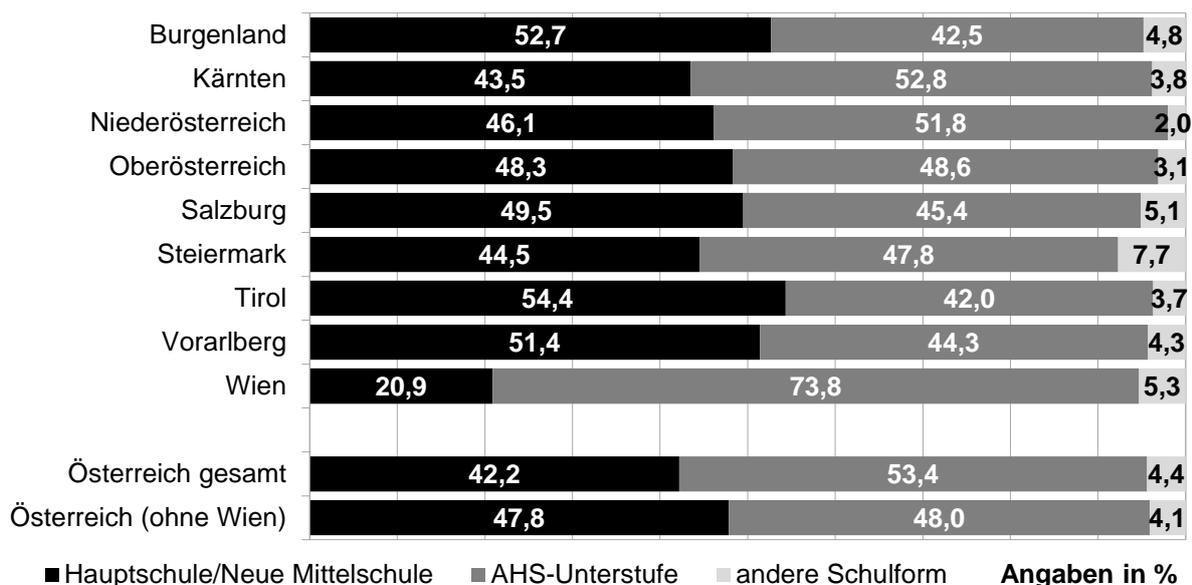
2013 am Ende der Sekundarstufe I die Hauptschule als eine AHS-Unterstufe besucht. Besonders deutlich fallen diese Unterschiede in Tirol aus (nur 42,0% der dortigen MaturantInnen besuchten eine AHS-Unterstufe, hingegen 54,4% eine Hauptschule bzw. eine Neue Mittelschule (Statistik Austria – Schulstatistik: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/bildungsabschluesse/index.html; 18.02.2015).

Tabelle 6: Schulbesuch von MaturantInnen des Jahres 2013 am Ende der Sekundarstufe I

	Anteil d. MaturantInnen nach Schulbesuch am Ende der Sekundarstufe I (in %)								
	männl. Maturanten			weibl. Maturantinnen			MaturantInnen gesamt		
	Hauptschule oder Neue Mittelschule	AHS-Unterstufe	andere Schulform	Hauptschule oder Neue Mittelschule	AHS-Unterstufe	andere Schulform	Hauptschule oder Neue Mittelschule	AHS-Unterstufe	andere Schulform
Burgenland	46,8	48,4	4,7	57,0	38,2	4,8	52,7	42,5	4,8
Kärnten	38,7	56,6	4,7	46,8	50,1	3,1	43,5	52,8	3,8
Niederösterreich	42,7	54,3	3,0	48,8	50,0	1,3	46,1	51,8	2,0
Oberösterreich	43,2	51,4	5,4	51,9	46,6	1,5	48,3	48,6	3,1
Salzburg	46,3	47,8	5,9	52,1	43,5	4,4	49,5	45,4	5,1
Steiermark	42,3	47,6	10,0	46,3	47,9	5,8	44,5	47,8	7,7
Tirol	48,2	46,9	4,8	58,6	38,5	2,9	54,4	42,0	3,7
Vorarlberg	44,8	49,2	6,0	56,3	40,7	3,0	51,4	44,3	4,3
Wien	20,2	73,2	6,6	21,4	74,2	4,4	20,9	73,8	5,3
Österreich gesamt	38,6	55,6	5,8	44,9	51,8	3,3	42,2	53,4	4,4
Österreich (ohne Wien)	43,6	50,8	5,6	51,0	46,0	3,0	47,8	48,0	4,1

Quelle: <http://www.statistik.at> (18.02.2015)

Abbildung 5: Schulbesuch von MaturantInnen des Jahres 2013 am Ende der Sekundarstufe I



Quelle: <http://www.statistik.at> (18.02.2015)

Ein dauerhafter Selektionseffekt aufgrund der Trennung der SchülerInnen zwischen der AHS-Unterstufe und der Neuen Mittelschule (früher: Hauptschule) nach Beendigung der Volksschule lässt sich außerhalb von Wien somit nicht feststellen.

Differenziert man nach dem Geschlecht der MaturantInnen, zeigen sich leichte Unterschiede. Auf Gesamtösterreichebene haben unter den männlichen Maturanten am Ende der Sekundarstufe I um 17 Prozentpunkte mehr eine AHS als eine Hauptschule bzw. eine Neue Mittelschule besucht, unter den weiblichen Maturantinnen hingegen nur um 6,9 Prozentpunkte. Bei den Maturantinnen spielt die besuchte Schulform in der Unterstufe somit eine geringere Rolle als unter den Maturanten.

Bei diesen Werten – sowohl bezüglich des Bundeslandes als auch bezüglich des Geschlechts – müssen auch die zuvor beschriebenen Übertritte von der Volksschule in die AHS, die Haupt- bzw. Neue Mittelschule oder in eine sonstige Schulform berücksichtigt werden. Speziell für Wien erklärt dies den hohen Anteil an MaturantInnen, die bereits in der Sekundarstufe I eine AHS besucht haben.

2.4 Schulabbruch

Nicht jeder begonnene Ausbildungsweg wird erfolgreich abgeschlossen. Abbrüche können in allen Ausbildungs- und Schulformen stattfinden, z.B. in der AHS aber auch in der Lehre. Je nach Definition und Messweise gelangt man zu unterschiedlichen Raten des Schulabbruchs oder des vorzeitigen Verlassens des gesamten Ausbildungswegs. Bricht man etwa während der Sekundarstufe II den Besuch einer maturaführenden Schule ab, wird man in der Statistik zwar bei vorzeitigem SchulabgängerInnen erfasst, man fällt aber nicht zwangsweise aus dem Schul- und Ausbildungssystem heraus. Einige dieser SchülerInnen wechseln in eine andere Schul- oder Ausbildungsform, z.B. von einer BHS auf eine BMS oder in eine Lehre.

Bei einer engeren Definition von Abbruch kann man etwa jene SchülerInnen betrachten, die eine Ausbildung an einer AHS-Oberstufe oder an einer BHS beginnen, jedoch vor der Matura und somit ohne formalen Abschluss die Schule wieder verlassen.

SchülerInnen die zu Ende der Sekundarstufe I in der 8. Schulstufe eine Hauptschule oder eine Neue Mittelschule besucht hatten, brechen etwas häufiger eine maturaführende Schule ab als SchülerInnen, die zuvor die AHS-Unterstufe besucht hatten. Dies gilt sowohl für die AHS als auch für die BHS. So gingen 18,2% der SchülerInnen, die zuvor an einer AHS-Unterstufe waren und im Schuljahr 2008/09 in die AHS-Oberstufe eingetreten sind, vor der Matura von der Schule ab, unter den SchülerInnen, die aus der Hauptschule oder der Neuen Mittelschule kamen, hingegen 30,7%. In Kärnten, Niederösterreich und in Wien bricht sogar mehr als ein Drittel der früheren Haupt- oder Neuen MittelschülerInnen die AHS-Oberstufe vorzeitig ohne Matura ab. Noch höher liegen die Abbruchsquoten in der BHS. Dort gehen 20,1% der SchülerInnen aus der AHS-Unterstufe und 33,4% der SchülerInnen aus der Haupt- oder der Neuen Mittelschule ohne Matura von der Schule ab, In Wien bricht sogar die Hälfte der früheren Haupt- und Neuen MittelschülerInnen die BHS vor der Matura ab (Statistik Austria 2015, Tab. 1.5.17.3/1.5.19.3).

Auch die Umgangssprache wirkt sich entscheidend auf den erfolgreichen Schulabschluss aus. Sowohl in der AHS-Oberstufe (Abbruchrate mit deutscher Umgangssprache 23,3% und mit nicht-deutscher Umgangssprache 40,2%) als auch in der BHS (Abbruchrate mit deutscher Umgangssprache 31,3% und mit nicht-deutscher Umgangssprache 51,7%) gehen SchülerInnen mit Deutsch als Umgangssprache deutlich seltener vor der Matura von der Schule ab als SchülerInnen mit einer anderen Umgangssprache (Statistik Austria 2015, Tab. 1.5.17.2/1.5.19.2).

Leicht unterschiedliche Abbruchquoten bestehen auch zwischen Schülerinnen und Schülern. Schülerinnen brechen eine maturaführende Schule in der Sekundarstufe II etwas seltener ab als Schüler (Schülerinnen: 26,2%; Schüler 34,7% (Statistik Austria 2015, Tab. 1.5.17.1/1.5.19.1).

Tabelle 7: Vorzeitige Schulabgänge in der Sekundarstufe II im Schuljahr 2013/14

	Anteil SchulabbrecherInnen (in %)					
	AHS		BHS		maturaführende Schulen gesamt	
	aus Hauptschule/ Neuer Mittelschule	aus AHS-Unterstufe	aus Hauptschule/ Neuer Mittelschule	aus AHS-Unterstufe	aus Hauptschule/ Neuer Mittelschule	aus AHS-Unterstufe
Burgenland	25,1	15,8	34,7	18,0	33,4	16,9
Kärnten	37,7	19,4	33,6	17,0	34,2	18,3
Niederösterreich	36,4	16,1	31,4	19,8	32,0	17,6
Oberösterreich	27,4	14,5	33,3	21,1	32,6	17,1
Salzburg	22,1	18,9	29,7	23,1	28,3	20,3
Steiermark	30,7	19,7	30,7	21,4	30,7	20,2
Tirol	26,5	17,3	30,0	17,6	29,2	17,4
Vorarlberg	25,5	13,7	25,2	15,4	25,2	14,2
Wien	38,7	21,1	50,3	20,7	47,8	21,0
Österreich gesamt	30,7	18,2	33,4	20,1	32,9	18,9

Quelle: Statistik Austria (2015), Tabelle 1.5.17.3 und 1.5.19.3; eigene Berechnung ÖIF

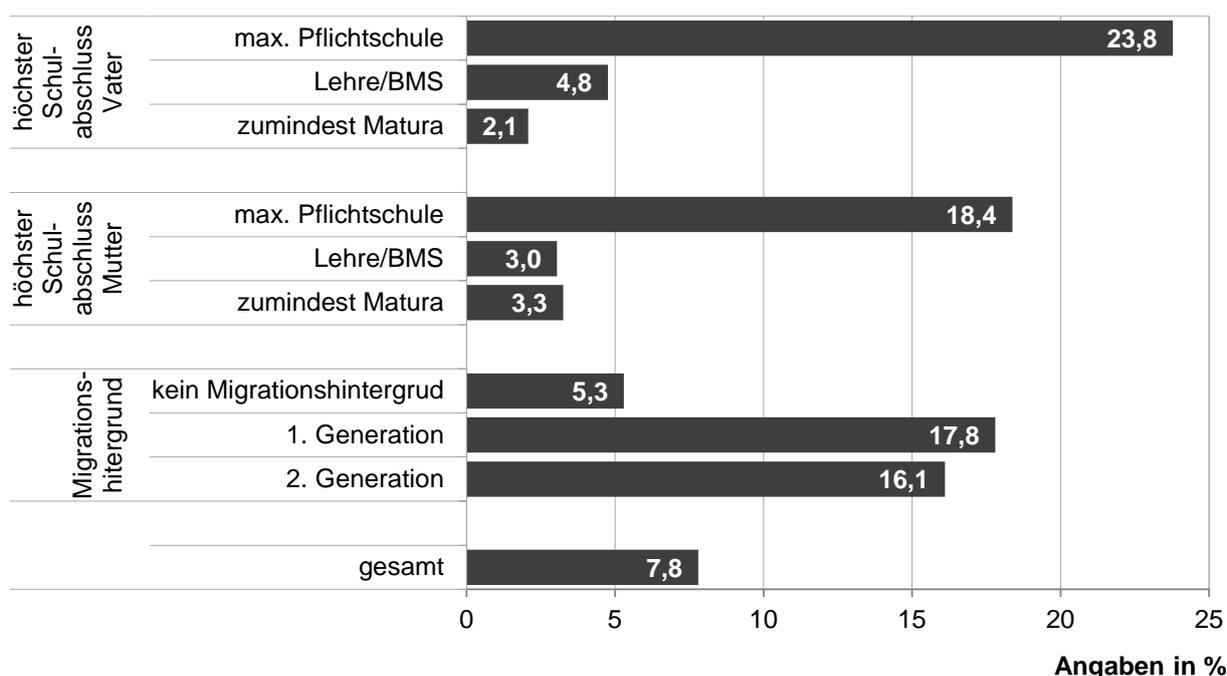
Fasst man die Ein- und Übertritte in die Schulformen und die Abbruchraten zusammen, so schließen im Österreichschnitt rund drei Viertel der SchülerInnen, die in der 8. Schulstufe eine AHS-Unterstufe besucht hatten, ihre Schulausbildung (ohne Berücksichtigung späterer möglicher Universitätsabschlüsse) mit der Matura ab, unter den SchülerInnen, die damals eine Hauptschule oder eine Neue Mittelschule besucht hatten, erreicht in Vergleich dazu immerhin jede/jeder Fünfte die Matura (Statistik Austria 2015; eigene Berechnung ÖIF).

Bei einem breiteren Ansatz zum vorzeitigen Abgang aus dem Bildungssystem stützt man sich nicht nur auf eine bestimmte Schulform, sondern auf den generellen Bildungsweg. Solche Zugänge verwenden den Begriff „Vorzeitiger Bildungsabbruch“. Dabei wird der Anteil der 18- bis 24-Jährigen gezählt, die keinen Lehrabschluss oder keinen Abschluss der Sekundarstufe II aufweisen und sich derzeit in keiner Ausbildung befinden (Linde/Linde-Leimer 2014, S.13). Bei

dieser Definition hatten im Jahr 2014 (auf Basis Mikrozensus 2014) 7,8% der 18- bis 24-Jährigen die Ausbildung vorzeitig (endgültig) abgebrochen. Ob eine laufende Ausbildung dieser Jugendlichen tatsächlich abgeschlossen werden wird, lässt sich aus den Daten nicht ableiten.

Linde und Linde-Leimer (2014) weisen auf deutliche sozio-demographische Einflussfaktoren auf den vorzeitigen Bildungsabbruch hin. Für den Migrationshintergrund lassen sich diese Zusammenhänge auch aus dem Mikrozensus 2014 ableiten. Während unter den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund nur 5,3% die Bildung ohne Lehr- oder Sekundarabschluss beendet haben, sind es unter den gleichaltrigen MigrantInnen der 1. Generation 17,8% und 16,1% in der 2. Generation. Die Einflüsse des Bildungsabschlusses der Eltern lassen sich aus dem Mikrozensus nicht ableiten, da dieser nur bekannt ist, wenn die Eltern im selben Haushalt leben. Die 18- bis 24-Jährigen leben aber vielfach nicht mehr mit den Eltern zusammen (rund ein Drittel wohnt nicht mit der Mutter zusammen, über 40% nicht mit dem Vater). Berechnungen auf Basis des Mikrozensus würden daher zu systematisch verzerrten Ergebnissen führen, weshalb sie nicht durchgeführt werden sollten. Als Alternative zum Mikrozensus bietet sich der GGS 2009 an. Hier wird die Bildung der Eltern erfasst, unabhängig davon, ob sie (immer noch) im gemeinsamen Haushalt leben oder nicht. Hat der Vater lediglich einen Pflichtschulabschluss ohne Berufsausbildung, hat fast ein Viertel (23,8%) der 18- bis 24-Jährigen ebenfalls keinen höheren Abschluss oder befinden sich noch in Ausbildung. Hat der Vater zumindest die Matura, haben hingegen nur 2,1% ihre Ausbildung vorzeitig beendet. Bezüglich der Mutter zeigen sich tendenziell ähnliche Zusammenhänge, sie sind jedoch deutlich schwächer ausgeprägt. Hat diese nur einen Pflichtschulabschluss, haben 18,4% der Jugendlichen die Ausbildung ohne Berufs- oder Sekundarabschluss beendet, hat sie Matura nur 3,3%. Haben die Eltern einen Lehr- oder BMS-Abschluss, sind die Abbruchstraten unter ihren Kindern ähnlich niedrig wie bei den Eltern mit Matura (GGG 2009, eigene Berechnung ÖIF).

Abbildung 6: Ant. vorzeitiger Bildungsabbruch 2009 / 2014 n. sozio-demograph. Merkmalen



Quelle: GGS 2009 (höchster Schulabschluss Vater und Mutter / Mikrozensus 2014 (Migrationshintergrund und gesamt); eigene Berechnung ÖIF

2.5 Tertiäre Ausbildung

Für die Auswertungen im tertiären Bildungsbereich werden nur Studierende herangezogen, die ihr Studium unmittelbar bzw. knapp nach den Schulabschluss auf Sekundarebene starten (Beginn vor 25. Geburtstag / Abschluss vor 35. Geburtstag), nicht jedoch solche, die erst später, beispielsweise nach dem Pensionsantritt ein Studium antreten.

Fast alle StudienanfängerInnen des Wintersemesters 2013/14 haben eine Matura an einer AHS oder einer BHS, wobei Studierende an Universitäten eher von der AHS und Studierende an Fachhochschulen eher von der BHS kommen. Weitgehend ausgeglichen ist dieses Verhältnis an den Pädagogischen Hochschulen. Welche Bildungseinrichtungen zu Ende der Sekundarstufe I besucht wurden, geht aus den Daten nicht hervor. Andere Wege, um ein Studium zu starten, beispielsweise ohne Matura über Studienberechtigungsprüfungen sind in Österreich extrem selten (Statistik Austria – STATcube).

Tabelle 8: Vorbildung der Studierenden bei Studienbeginn in Wintersemester 2013/14

	Vorbildung bei Studienbeginn (in %)			
	Universität	Fachhochschule	Pädagogische Hochschule	gesamt
AHS	53,7	37,8	47,5	49,0
BHS	35,8	53,5	46,0	41,3
Berufsreifeprüfung	2,1	3,9	4,3	2,8
Externistenreifeprüfung	0,6	0,4	0,1	0,5
Studienberechtigungsprüfung	0,0	0,7	1,0	0,3
Ausländische Reifeprüfung	4,8	2,1	0,0	3,7
sonstiges	1,0	0,0	0,0	0,6

Quelle: Statistik Austria - STATcube

Anm.: nur wenn Studierende zu Studienbeginn unter 25 Jahre alt sind

Sehr ähnliche Verteilungen bezüglich der Vorbildung zeigen sich bei den Studienabschlüssen. Die Erfolgs- bzw. Abbruchsquoten sind somit bei allen Gruppen sehr ähnlich. Auch bei Studienabschluss haben – wenn man Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen zusammenfasst – etwa die Hälfte der AbsolventInnen eine AHS-Matura und etwas über 40% eine BHS-Matura (Statistik Austria – STATcube).

Tabelle 9: Studienabschlüsse im Jahr 2012/13

	Vorbildung bei Studienbeginn (in %)			
	Universität	Fachhochschule	Pädagogische Hochschule	gesamt
AHS	60,0	33,9	47,8	50,8
BHS	34,3	55,1	43,6	41,6
Berufsreifeprüfung	2,2	5,2	4,8	3,4
Externistenreifeprüfung	0,4	0,3	0,2	0,3
Studienberechtigungsprüfung	0,9	1,2	2,0	1,1
Ausländische Reifeprüfung	1,1	2,0	0,4	1,3
sonstiges	0,1	0,0	0,0	0,0

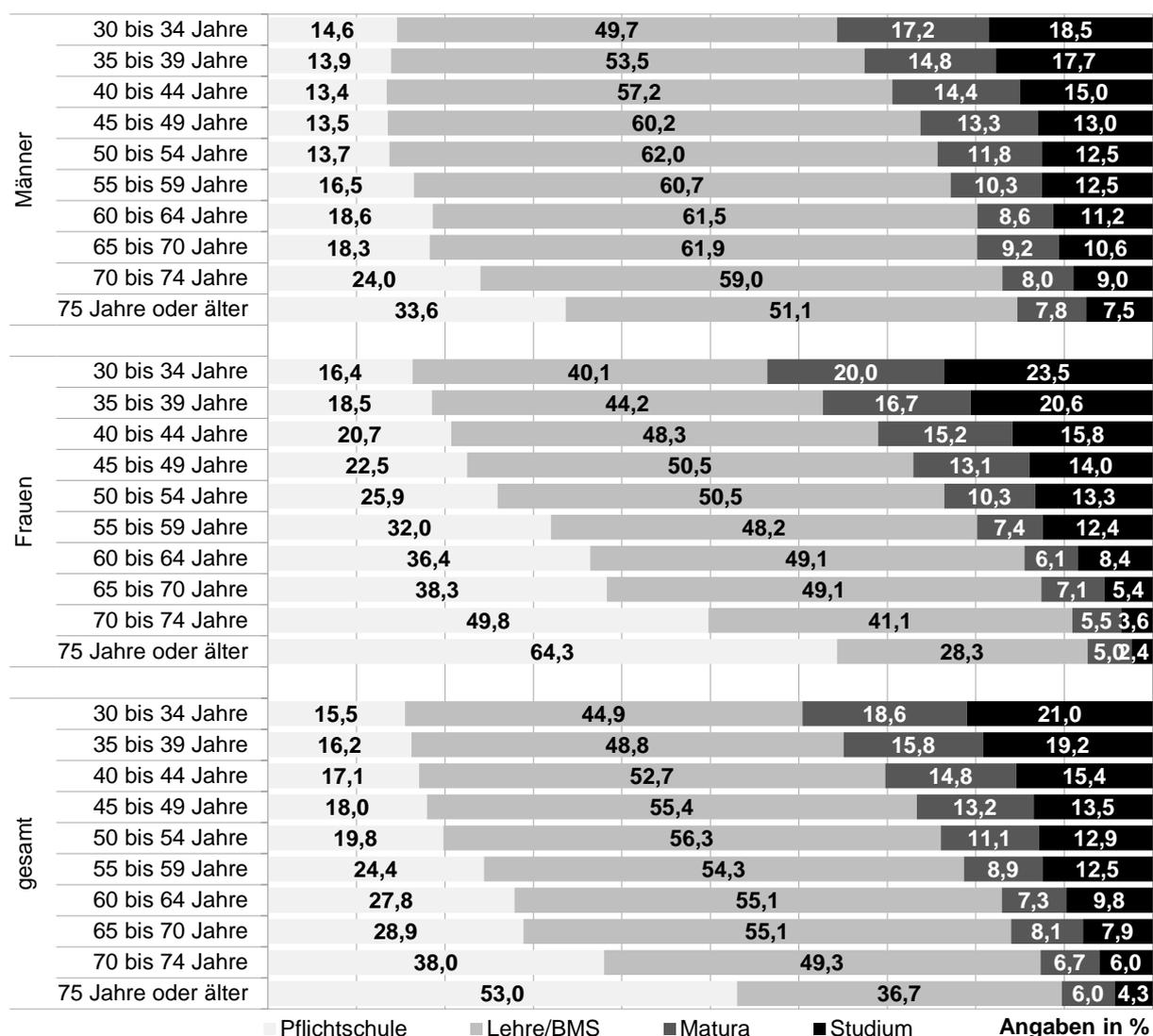
Quelle: Statistik Austria - STATcube

Anm.: nur wenn Studierende beim Abschluss unter 35 Jahre alt sind

2.6 Bildungsstand der Bevölkerung

Die höchsten Bildungsabschlüsse als Folge der zuvor eingeschlagenen Ausbildungswege haben sich im Laufe der Zeit deutlich verschoben. Jüngere Alterskohorten weisen hierbei wesentlich höhere Schulabschlüsse auf als ältere Kohorten. Unter den Frauen fallen diese Veränderung stärker aus als unter den Männern. Damit (fast) nur Personen betrachtet werden, die ihre Ausbildung bereits abgeschlossen haben, werden im Folgenden nur zumindest 30-Jährige betrachtet, bei jüngeren Altersgruppen bestünde sonst – vor allem bei angehenden AkademikerInnen – die Gefahr, viele Personen zu erfassen, die sich noch in Ausbildung befinden und ihren endgültigen Abschluss noch nicht erreicht haben. Als Datenbasis für diese Analysen dient des Bildungsstandregister 2012 der Statistik Austria.

Abbildung 7: Bildungsstand der Bevölkerung 2012



Quelle: <http://www.statistik.at/> (15.02.2015)

Den stärksten Rückgang gibt es bei Frauen und Männern, die lediglich die Pflichtschule absolviert haben, jedoch über keine abgeschlossene Berufsausbildung in Form einer Lehre oder einer berufsbildenden Schule verfügen. Unter den zumindest 75-jährigen Männern fällt rund ein Drittel in diese Gruppe, unter den gleichaltrigen Frauen sogar zwei Drittel. Im Vergleich dazu habt unter den 30- bis unter 40-Jährigen nur noch weniger als ein Fünftel lediglich den Pflichtschulabschluss. Wesentlich geringer hat sich der Anteil der Lehr- oder BMS-AbsolventInnen verändert. Etwa sechs von zehn 40- bis 74-jährige Männer und rund die Hälfte der 40- bis 74-jährigen Frauen haben einen solchen Abschluss als höchsten Ausbildungsgrad, unter den 30- bis 40-Jährigen sind es jeweils etwas weniger.

Starke Zuwächse gibt es demgegenüber bei den MaturantInnen. Etwa ein Drittel der 30- bis 44-Jährigen hat ein Matura (mit und ohne weiterte Ausbildung), unter den zumindest 50-Jährigen liegt dieser Anteil hingegen bei nur rund 10% (Frauen) bzw. rund 18% (Männer). Noch höhere Steigerungsraten gibt es beim Anteil der AkademikerInnen. Bei zumindest 60-Jährigen haben nur 5% der Frauen und 10% der Männer einen Abschluss an einer Universität oder einer Fachhochschule, bei den 30- bis unter 40-Jährigen hingegen jeweils rund ein Fünftel. Unter den jungen Frauen schließen mittlerweile anteilmäßig etwas mehr mit einem Studienabschluss ihre schulische Ausbildung ab als unter den jungen Männern (http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/index.html).

Das generell gestiegen Ausbildungslevel in der Gesamtbevölkerung muss für die nachfolgenden Analysen über die Zusammenhänge der Bildungsabschlüssen von Kindern und deren Eltern mitberücksichtigt werden.

2.7 Einfluss der Schulabschlüsse der Eltern

Nachdem zuvor die relevanten Bildungsverläufe und Schulübergänge von SchülerInnen in Österreich sowie die generellen Bildungsabschlüsse beschrieben wurden, wird nun der Frage nachgegangen, wie sehr der Schulabschluss der Kinder von jenem ihrer Eltern abhängt.

Betrachtet man zunächst nur die aktuellen Schulleistungen der SchülerInnen in Abhängigkeit vom höchsten Schulabschluss ihrer Eltern, zeigen sich sehr massive Unterschiede. Kinder von Eltern mit einem niedrigen Schulabschluss weisen laut Bildungsbericht 2012 in der 4. Schulstufe einen Lernrückstand von mehr als zwei Schuljahren (von 21,7 Schulmonaten) gegenüber von Kindern von Eltern mit Maturaabschluss auf. Ähnliche Unterschiede treten auch bei den SchülerInnen der 8. Schulstufe, also am Ende der Sekundarstufe II, auf (Brunefoth/Weber/Bacher 2012, S.200).

Zusammenhänge sind nicht nur bei den Leistungen, sondern auch bei den Abschlüssen erkennbar, wobei es außer für den tertiären Bereich für Österreich nur wenige aktuelle Studien gibt, die sowohl den eigenen höchsten Schulabschluss als auch jenen der Eltern erfassen. Eine geeignete Datenquelle für diese Fragestellung bietet die erste Erhebungswelle des Generations and Gender Surveys (GGG) aus dem Jahr 2009. Im GGG 2009 wurden 5.000 Personen im Alter von 19 bis 45 Jahren befragt. Somit liegt eine ausreichend große Stichprobe vor, um Differenzierungen beim Schulabschluss der Mütter und der Väter durchführen zu kön-

nen und um Veränderungen im Laufe der Zeit aufzeigen zu können. Damit möglichst alle Befragten ihre Ausbildung im Sekundarbereich II bereits abgeschlossen haben, werden im Folgenden nur die Daten der 21- bis 45-Jährigen ausgewertet.

Die Angaben zum höchsten Schulabschluss werden zunächst in die Kategorien „Pflichtschulabschluss“ (ohne Berufsausbildung), „Lehr-/BMS-Abschluss“ (also eine Berufsausbildung ohne Matura) und „Matura“ (ohne weitere Differenzierung ob ein bzw. kein Studienabschluss vorliegt) zusammengefasst.

Tabelle 10: Schulabschluss nach den Schulabschlüssen der Eltern

			Vergleich der Bildungsabschlüsse (in %)			
			Kind hat ...			Gesamtvergleich der höchsten Schulabschlüsse
			Pflichtschulabschluss	Lehr-/BMS-Abschluss	Matura	
21- bis 25-Jährige	Vater hat ...	Pflichtschulabschluss	4,9	8,3	4,7	Kind hat niedrigeren Abschluss: 9,4 Kind hat gleichwertigen Abschluss: 53,9 Kind hat höheren Abschluss: 36,7
		Lehr-/BMS-Abschluss	4,2	32,3	23,7	
		Matura	2,1	3,1	16,7	
26- bis 30-Jährige	Vater hat ...	Pflichtschulabschluss	3,1	12,4	5,0	Kind hat niedrigeren Abschluss: 6,5 Kind hat gleichwertigen Abschluss: 56,7 Kind hat höheren Abschluss: 36,8
		Lehr-/BMS-Abschluss	3,2	37,1	19,5	
		Matura	1,0	2,3	16,5	
31- bis 35-Jährige	Vater hat ...	Pflichtschulabschluss	4,9	16,9	5,4	Kind hat niedrigeren Abschluss: 6,0 Kind hat gleichwertigen Abschluss: 53,0 Kind hat höheren Abschluss: 41,0
		Lehr-/BMS-Abschluss	2,2	30,4	18,7	
		Matura	0,5	3,3	17,7	
36- bis 40-Jährige	Vater hat ...	Pflichtschulabschluss	6,2	20,5	6,0	Kind hat niedrigeren Abschluss: 6,8 Kind hat gleichwertigen Abschluss: 49,4 Kind hat höheren Abschluss: 43,9
		Lehr-/BMS-Abschluss	2,9	31,0	17,4	
		Matura	0,1	3,7	12,2	
41- bis 45-Jährige	Vater hat ...	Pflichtschulabschluss	8,6	22,2	6,3	Kind hat niedrigeren Abschluss: 6,4 Kind hat gleichwertigen Abschluss: 47,6 Kind hat höheren Abschluss: 46,0
		Lehr-/BMS-Abschluss	3,5	29,2	17,5	
		Matura	0,2	2,7	9,8	
21- bis 25-Jährige	Mutter hat ...	Pflichtschulabschluss	7,6	16,4	7,3	Kind hat niedrigeren Abschluss: 8,6 Kind hat gleichwertigen Abschluss: 45,2 Kind hat höheren Abschluss: 46,1
		Lehr-/BMS-Abschluss	2,9	23,1	22,4	
		Matura	1,5	4,2	14,6	
26- bis 30-Jährige	Mutter hat ...	Pflichtschulabschluss	5,2	23,7	9,3	Kind hat niedrigeren Abschluss: 4,5 Kind hat gleichwertigen Abschluss: 43,8 Kind hat höheren Abschluss: 51,7
		Lehr-/BMS-Abschluss	1,9	25,7	18,6	
		Matura	0,2	2,4	12,9	
31- bis 35-Jährige	Mutter hat ...	Pflichtschulabschluss	7,1	27,6	9,5	Kind hat niedrigeren Abschluss: 3,9 Kind hat gleichwertigen Abschluss: 39,7 Kind hat höheren Abschluss: 56,4
		Lehr-/BMS-Abschluss	0,9	20,5	19,2	
		Matura	0,1	2,9	12,1	
36- bis 40-Jährige	Mutter hat ...	Pflichtschulabschluss	8,0	35,9	12,8	Kind hat niedrigeren Abschluss: 2,7 Kind hat gleichwertigen Abschluss: 34,1 Kind hat höheren Abschluss: 63,2
		Lehr-/BMS-Abschluss	1,2	18,5	14,5	
		Matura	0,0	1,5	7,6	
41- bis 45-Jährige	Mutter hat ...	Pflichtschulabschluss	11,2	38,3	12,5	Kind hat niedrigeren Abschluss: 2,4 Kind hat gleichwertigen Abschluss: 33,1 Kind hat höheren Abschluss: 64,5
		Lehr-/BMS-Abschluss	1,3	15,5	13,7	
		Matura	0,0	1,0	6,3	

Quelle: GGS 2009; eigene Berechnung ÖIF

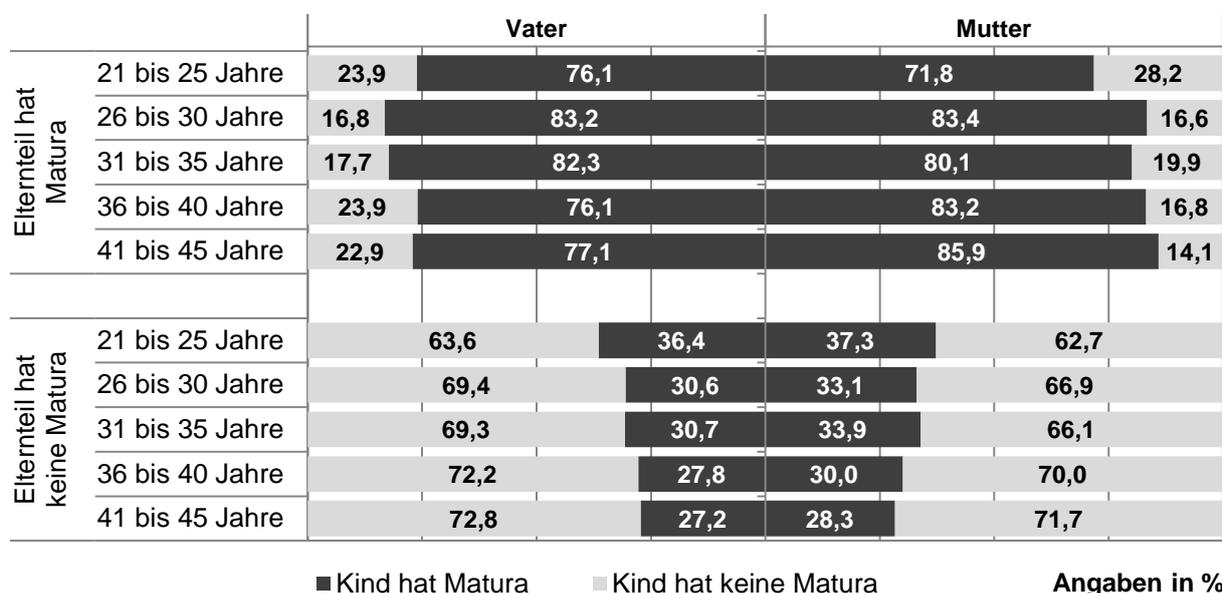
Nur sehr wenige Befragte haben einen niedrigeren Schulabschluss als ihre Eltern. Bei weniger als 10% ist der eigene höchste Schulabschluss niedriger als jener des Vaters oder jener der Mutter, bei jüngeren Befragten (21- bis 25-Jährigen) haben jedoch etwas mehr einen niedrigeren Abschluss als ihre Eltern als unter den älteren Befragten. Je nach Alter hat ein Drittel bis knapp die Hälfte einen höheren Schulabschluss als der Vater bzw. die Hälfte bis knapp zwei Drittel einen höheren Abschluss als die Mutter. Diese Unterschiede ergeben sich – im Vergleich zu den Müttern etwas stärker als im Vergleich zu den Vätern – aus dem geringen Anteil der Befragten mit Pflichtschulabschluss ohne Berufsausbildung. Stärker als die Eltern- generation haben die Befragten einen Lehr- oder BMS-Abschluss. Bei den jüngeren Befragten tritt die Verschiebung eher von einem Lehr-/BMS-Abschluss der Eltern in Richtung Matura auf, auch deshalb, weil es unter den jüngeren Befragten weniger gibt, deren Eltern nur einen Pflichtschulabschluss ohne eine weiterführende Berufsausbildung haben.

Etwa die Hälfte der 21- bis 45-Jährigen hat (ohne Berücksichtigung möglicher Studienabschlüsse) einen gleich hohen Bildungsabschluss wie der Vater. Auch bezüglich der Mutter hat unter den jüngeren Befragten etwa die Hälfte einen gleichwertigen Bildungsabschluss wie ihre Mutter, unter den älteren Befragten hingegen nur ein Drittel. Auch hier wirkt sich das insgesamt gestiegenen Ausbildungsniveau der Frauen auf die Bildungsunterschiede und Bildungsgemeinsamkeiten zwischen den Generationen aus.

Differenziert man nur zwischen mit und ohne Matura, wird die Bildungshomogenität zwischen den Kindern und ihren Eltern noch deutlicher. Hat der Vater Matura, so haben auch drei Viertel der Kinder die Matura, hat der Vater keine Matura, haben auch je nach Alter zwei Drittel bis drei Viertel der Kinder keine Matura. Bezüglich der Mütter bestehen weitgehend die gleichen Zusammenhänge bei den Bildungsabschlüssen.

Die Zusammenhänge nehmen im Laufe der Zeit nur leicht ab. Unter den jüngeren Befragten verfügen zwar etwas mehr als unter den älteren über eine Matura, auch wenn der Vater oder die Mutter nicht maturiert hat, dennoch bleiben auch diese deutlich in der Minderheit.

Abbildung 8: Schulabschluss nach den Schulabschlüssen der Eltern



Quelle: GGS 2009; eigene Berechnung ÖIF

Für den tertiären Bildungsbereich existieren Aufzeichnungen zum Bildungsabschluss in der Hochschulstatistik der Statistik Austria. Für StudienanfängerInnen an Universitäten und an Fachhochschulen (jedoch nicht an Pädagogischen Hochschulen) wird der höchste Schulabschluss der Mutter und des Vaters erfasst.

Tabelle 11: Studienbeginn nach den Schulabschlüssen der Eltern

		Anteil d. StudienanfängerInnen mit Eltern mit ... (in %)			
		Pflichtschulabschluss	Lehr-/BMS-Abschluss	Matura	Universitäts-/Fachhochschulabschluss
Universität	Vater hat ...	7,4	43,3	21,8	27,4
	Mutter hat ...	9,5	40,5	22,6	27,3
Fachhochschule	Vater hat ...	9,5	51,8	19,5	19,2
	Mutter hat ...	14,8	47,4	18,6	19,1
gesamt	Vater hat ...	8,3	46,6	20,9	24,2
	Mutter hat ...	11,6	43,2	21,1	24,1

Quelle: Statistik Austria (2015), Tab.2.3.2.7/2.5.2.7; eigene Berechnung ÖIF

Bei StudienanfängerInnen an Universitäten besteht im Wintersemester 2013/14 ein höherer Zusammenhang mit dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern als an Fachhochschulen. 63% der AnfängerInnen an Universitäten haben zumindest einen Elternteil mit Matura und über ein Drittel (37,9%) hat zumindest einen Elternteil mit einem Studienabschluss an einer Universität oder an einer Fachhochschule. Bei AnfängerInnen an Fachhochschulen liegen diese Anteile bei 32,5% (zumindest Matura) bzw. bei 17,7% (Studium).

Fasst man die Universitäten und Fachhochschulen zusammen, hat rund ein Viertel (27,8%) der Studierenden im ersten Semester mindestens einen Elternteil mit Studienabschluss, bei rund der Hälfte (52,2%) hat kein Elternteil die Matura.

Bei diesen Zahlen muss berücksichtigt werden, dass es deutlich mehr Eltern mit Kindern im entsprechenden Alter gibt, die keine Matura haben als Eltern, die über einen akademischen Abschluss verfügen. Kinder aus einer Familie mit AkademikerInnen-Eltern haben somit eine wesentlich höhere Wahrscheinlichkeit selbst zu studieren als Kinder aus Haushalten, in denen kein Elternteil die Matura hat.

Diese Effekte lassen sich aus den verfügbaren Daten zwar nicht für den Studienbeginn jedoch für den Studienabschluss erkennen. Laut GGS 2009 verfügen unter den 26- bis 45-Jährigen nur etwas mehr als 10% über einen Abschluss an einer Universität oder eine Fachhochschule, wenn der Vater bzw. die Mutter nicht maturiert haben. Hat der Vater bzw. die Mutter Matura jedoch kein abgeschlossenes Studium, habt etwas mehr als ein Drittel einen Studienabschluss. Wenn der Vater und/oder die Mutter AkademikerInnen sind, ist dies auch deutlich mehr als die Hälfte der Kinder.

Abbildung 9: Studienabschluss nach den Schulabschlüssen der Eltern

		Vater		Mutter	
Elternteil hat keine Matura	26 bis 30 Jahre	90,7	9,3	12,2	87,8
	31 bis 35 Jahre	86,3	13,7	16,8	83,2
	36 bis 40 Jahre	88,5	11,5	13,2	86,8
	41 bis 45 Jahre	89,8	10,2	11,4	88,6
Elternteil hat Matura ohne Studium	26 bis 30 Jahre	65,1	34,9	33,1	66,9
	31 bis 35 Jahre	61,3	38,8	36,3	63,7
	36 bis 40 Jahre	68,8	31,3	36,1	63,9
	41 bis 45 Jahre	58,9	41,1	38,4	61,6
Elternteil hat Studienabschluss	26 bis 30 Jahre	48,4	51,6	46,7	53,3
	31 bis 35 Jahre	31,5	68,5	66,4	33,6
	36 bis 40 Jahre	46,5	53,5	54,3	45,7
	41 bis 45 Jahre	49,1	50,9	75,4	24,6

■ Kind hat Studienabschluss ■ Kind hat keinen Studienabschluss **Angaben in %**

Quelle: GGS 2009; eigene Berechnung ÖIF

3 Theoretischer Hintergrund

Bildungsentscheidungen haben zentrale langfristige Auswirkungen auf die späteren beruflichen Tätigkeiten. Empirische Studien und theoretische Ansätze zu diesen Bildungsentscheidungen fokussieren meist auf die strukturell vorgegebenen, typischen Zeitpunkte zu Ende der Volksschule und der Sekundarstufe I. Zwar können auch zu anderen Zeitpunkten solche Entscheidungen fallen und Übergänge in andere Bildungswege vollzogen werden, sie sind aber eher selten und zum Teil mit einem höheren Aufwand verbunden.

In der Literatur werden die Bildungsentscheidungen der Kinder bzw. deren Eltern sowohl in theoretischen Modellen als auch anhand konkreter Einflussfaktoren wie zum Beispiel der Erreichbarkeit der Schulen oder der Empfehlungen der Lehrkräfte beschrieben.

3.1 Allgemeine Erklärungsansätze

Die meisten allgemeinen Erklärungsansätze basieren auf einem Rational-Choice-Prinzip oder auf Konzepten zur sozialen Ungleichheit bzw. sie versuchen beide Aspekte in ein Modell einzubinden. Die ältesten Erklärungsansätze stammen dabei aus den 1960er-Jahren, es werden aber auch aktuelle Konzepte dargestellt (Kirsten 1999, S.18ff; Kleine/Paulus & Blossfeld 2009, S.103ff; Nuart 2012, S.23ff; Schlögl & Lachmayr 2004, S.24ff).

3.1.1 Rational-Choice

Viele Erklärungsansätze beruhen auf dem Rational-Choice-Prinzip. Dabei werden die aktuell bzw. kurzfristig anfallenden Kosten (z.B. direkte Ausbildungskosten, indirekte Kosten durch vorläufigen Einkommensentfall) dem langfristigen Nutzen (z.B. dem Gesamtlebenseinkommen oder der gesellschaftliche Anerkennung) gegenübergestellt. Je nach Erklärungsmodell bestehen sehr konkrete oder eher vage Vorstellungen über den tatsächlichen langfristigen Nutzen auf Basis der möglichen Ausbildungswege. In einigen Modellen wird zusätzlich von schichtspezifischen Einflüssen auf die Bewertung von Bildungsentscheidungen eingegangen. Bei diesen theoretischen Erklärungskonzepten spielt die Erhaltung des gesellschaftlichen Status über die Generationen hinweg eine wesentliche Rolle.

Der älteste hier vorgestellte Erklärungsansatz ist die Humankapitaltheorie aus den frühen 1960er-Jahren. Die Bildungsnachfrage erklärt sich in diesem Modell aus den erwarteten späteren Erträgen. Der Erwerb von Humankapital erhöht die Qualifikation und die persönlichen Fähigkeiten und steigert die persönliche Produktivität. Personen mit einer höheren Produktivität werden laut Humankapitaltheorie höher entlohnt. Wenn sich unter Berücksichtigung der unmittelbaren, aktuellen Ausbildungskosten wegen der späteren höheren Einkünfte eine Ausbildung lohnt, wird diese auch begonnen.

Bei den aktuellen Kosten werden in diesem Erklärungsansatz neben den direkten Kosten (z.B. tatsächlichen Ausbildungskosten oder Fahrtkosten) auch die indirekten Kosten (z.B. Einkommensentgang während der Ausbildung) berücksichtigt. Die Kosten-Nutzen-Analyse erfolgt dabei über das Gesamtlebenseinkommen. Die unterschiedlichen Zeitpunkte für das Anfallen der

Kosten und die Erreichung des Einkommens werden über (fiktive) Zinsen im Modell berücksichtigt. In diesem Erklärungsmodell wird das (sehr konkrete) Wissen über das spätere Einkommen über viele Jahre hinweg angenommen.

Die Investitionsbereitschaft in das eigene Humankapital hängt auch von den erwarteten Erfolgchancen ab. Bei besseren Schulleistungen erscheint die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Abschlusses der Ausbildung höher als bei schlechten Schulleistungen, weshalb man eher bereit ist, in die Ausbildung zu investieren. Bei einem niedrigen Familieneinkommen wiegen die aktuellen bis kurzfristigen Bildungsausgaben stärker als bei Familien mit einem hohen Haushaltseinkommen. Dies reduziert die Bereitschaft, in Humankapital zu investieren. Zudem werden in solchen Familien die Erfolgchancen für einen erfolgreichen Bildungsabschluss pessimistischer gesehen. Eine höhere Investition in die Ausbildung der Kinder wird daher als risikoreicher eingestuft und die Bereitschaft in die Investition sinkt ab.

Voraussetzung in der Humankapitaltheorie ist die vollkommene Einschätzung der Kosten und des Nutzens über das gesamte Leben betrachtet. Die ausschließliche Orientierung an ökonomischen Gesichtspunkten wird zum Teil kritisch gesehen, da andere mitentscheidende Faktoren, wie zum Beispiel das gesellschaftliche Ansehen, das mit einer bestimmten Ausbildung oder einem Beruf verbunden sind, nicht berücksichtigt werden (Kirsten 1999, S.18ff; Schlögl & Lachmayr 2004, S.24).

Boudon entwickelte Mitte der 1970er Jahre ein an die Humankapitaltheorie angeknüpft Konzept zur Erklärung der Bildungsunterschiede. Auch Boudon geht in einem Rational-Choice-Ansatz von der Abwägung von Kosten und Nutzen bei der Schulformwahl aus. Neben der relativen finanziellen Belastung der Familie durch die Ausbildung – absolut betrachtet gleich hohe Ausbildungskosten führen in finanziell schlechter gestellten Familien wegen des niedrigeren Einkommens zu einer relativ betrachtet höheren finanziellen Belastung – bezieht er allerdings auch schichtspezifische Bedeutungsunterschiede einzelner Schulabschlüsse in seinen Erklärungsansatz mit ein. Für höher gestellte Familien würde ein niedriger Schulabschluss der Kinder einen Statusverlust der Kinder gegenüber ihren Eltern bedeuten.

Im Zugang von Boudon wird zwischen primären und sekundären Effekten der Schichtzugehörigkeit differenziert. Als primärer Effekt wirkt sich die Schichtzugehörigkeit der Familien über deren kulturellen Hintergrund auf den Schulerfolg der Kinder aus. Demzufolge sind die Schulerfolgchancen von Beginn der Ausbildung an in der Gesellschaft unterschiedlich verteilt. Die sekundären Effekte ergeben sich aus der Stellung innerhalb des Schichtsystems. Der angestrebte Bildungsabschluss wird in Relation zur sozialen Herkunft gestellt. Je nach Herkunft sind die Distanzen zu den unterschiedlichen Schulabschlüssen unterschiedlich groß, weshalb unterschiedliche Ziele angestrebt werden. Insgesamt stuft Boudon die sekundären Effekte als bedeutender ein als die primären Schichtungseffekte. Trotz identer Schulleistungen neigen Eltern aus höheren Schichten daher eher dazu, das Kind weiter in der Schullaufbahn zu belassen bzw. zu den zentralen Entscheidungspunkten es in eine höhere Schulform zu geben.

Der endgültige Bildungsabschluss wird als Folge mehrerer Bildungsentscheidungen beschrieben. Stärker als in anderen Erklärungsansätzen steht somit der Prozesscharakter der Entscheidungen im Fokus des Erklärungsansatzes (Ditton & Krüsken 2009, S.75ff; Kirsten 1999, S.22ff; Maaz/Nagy 2009, S.153ff; Schlögl & Lachmayr 2004, S.24f).

3.1.2 Soziale Ungleichheit und soziale Schichten

Einige Erklärungsansätze stellen die soziale Ungleichheit in den Mittelpunkt bei der Wahl der Bildungsverläufe. In diesen Modellen ist der Bildungsverlauf von der sozial-gesellschaftlichen Stellung der Eltern vor- oder zumindest mitbestimmt. Zum Teil wird auch in diesen Ansätzen auf Rational-Choice-Konzepte zurückgegriffen, es wird dabei aber von unterschiedlichen, schichtabhängigen Rationalitäten ausgegangen. Neben den unterschiedlichen Ausgangslagen spielen in diesen Erklärungsmodellen somit auch schichtspezifische Unterschiede beim möglichen gesellschaftlichen Auf- oder Abstieg der Kinder gegenüber jener ihrer Eltern eine zentrale Rolle.

Ein Erklärungsmodell von Gambetta zur Erläuterung unterschiedlicher Bildungsentscheidungen stammt aus den späten 1980er Jahren. Die Entscheidungen werden laut Gambetta auf Basis der Bewertungen der unterschiedlichen Alternativen, der vorhandenen individuellen und institutionellen Beschränkungen und der individuellen Präferenzen getroffen. Unter den Beschränkungen misst Gambetta den ökonomischen Ressourcen eine zentrale Bedeutung bei. Schlechte ökonomische Ressourcen führen in diesem Erklärungsansatz zu kürzeren und weniger anspruchsvollen Bildungswegen. Kulturelle, rechtliche und schulorganisatorische Faktoren werden in seinem Modell zwar ebenfalls erwähnt, ihnen wird aber im Gegensatz zur finanziellen Ausstattung der Familien eine eher geringe Bedeutung zugeschrieben. Dennoch lassen sich alle diese Beschränkungen zur Kategorie der Push-Faktoren zusammenfassen.

Der erwartete Schulerfolg in den jeweiligen alternativ möglichen Ausbildungsformen wird als Pull-Faktor ins Erklärungsmodell aufgenommen. Der erwartete Schulerfolg leitet sich nach Gambetta aus den bisherigen Schulerfolgen ab. Bei einem Vertrauen in den weiteren Schulerfolg wird unabhängig von der sozialen Herkunft eher eine höhere Ausbildung angestrebt und fortgesetzt als bei bisher eher mäßigen schulischen Leistungen. Bildung wird hierbei als Konsum- und als Investitionsgut verstanden. Je höher die Investition in die Bildung ist, desto höher fallen die späteren Erträge aus.

Auch die persönlichen Perspektiven und die generelle Lebensplanung nimmt eine zentrale Rolle bei Gambetta ein. Unterschiedliche Zeitperspektiven beeinflussen beispielsweise die Bereitschaft zu langfristigen Bildungsinvestitionen. Je länger die Zeitperspektive ist, desto eher ist man auch bereit, in die Ausbildung zu investieren. Weiters begünstigen hohe Ansprüche auf Berufs- und Verdienstziele die aktuelle Lernbereitschaft. Die persönlichen Präferenzen können somit von den Push- und Pull-Faktoren entscheidend beeinflusst werden.

Die persönlichen Perspektiven werden zum Teil als schichtabhängig dargestellt. Die Bildung der Herkunftsfamilie spielt bei diesen Überlegungen eine wichtigere Rolle als die realen Erfolgchancen. Angehörigen aus oberen Schichten schreibt Gambetta vielfach eine extrem hohe Bildungsneigung zu, auch wenn die realen Schulleistungen nicht überragend hoch sind, Angehörigen aus unteren Schichten eine recht geringe Bildungsneigung. Er bezeichnet solche Effekte als Trägheitskräfte, die dazu beitragen, nicht ausschließlich nach dem Rational-Choice-Prinzip zu handeln. In diesem Bereich weicht sein Erklärungsansatz von der Humankapitaltheorie und dem Erklärungsmodell von Boudon ab (Blossfeld 2014, S.12f; Kirsten 1999, S.25ff; Nuart 2012, S.23ff; Schlögl & Lachmayr 2004, S.26f).

Wie die zuvor dargestellten Erklärungsansätze gehen auch Erikson und Johnsson in ihrem Ende der 1990er Jahre entwickelten Erklärungsmodell von einem Rational-Choice-Ansatz und einer Abwägung von Kosten und langfristigem Nutzen aus. Stärker als in den anderen Modellen sprechen sie jedoch die Unsicherheit des langfristigen Nutzens an. Bei ihnen lässt sich der Nutzen über das gesamte weitere Leben nicht eindeutig voraussehen, sondern nur ungefähr abschätzen. Dies gilt sowohl für das Gesamtlebenseinkommen, also die ökonomischen Aspekte, als auch für andere Vor- bzw. Nachteile wie zum Beispiel die Arbeitsbedingungen, den Status oder das Prestige. Somit rechnen Erikson und Johnsson mit Erwartungshaltungen.

Die soziale Herkunft spielt auch in diesem Ansatz eine zentrale Rolle für die Erfolgswahrscheinlichkeit in den möglichen Ausbildungsformen. Kinder aus höheren Schichten verfügen wegen der Unterschiede in ihrer Sozialisation sowie beim ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital der Familien über bessere Basisressourcen, Diese beeinflussen für Erikson und Johnsson die akademische Fähigkeiten der Kinder. So können etwa höher gebildete Eltern ihren Kindern in der Schule besser helfen als schlechter gebildete Eltern. Daraus ergeben sich unterschiedliche Wahrscheinlichkeiten für einen positiven Bildungsabschluss. Diese Unterschiede bei den Erfolgswahrscheinlichkeiten beeinflussen die Wahl des weiteren Bildungsweges.

Auch bei den Folgen der Bildungsentscheidung sehen Erikson und Johnsson schichtspezifische Unterschiede im Falle einer Verschiebung zwischen den Eltern und den Kindern. Ein (drohender) sozialer Abstieg der Kinder wiegt in diesem Erklärungsmodell für Eltern aus höheren Schichten stärker als ein (möglicher) sozialer Aufstieg der Kinder für Eltern aus niedrigeren Schichten.

Auch der Zeitpunkt der Entscheidung für einen bestimmten Bildungsweg spielt laut diesem Modell eine mitentscheidende Rolle. Fällt die Übergangsentscheidung zu einem späteren Zeitpunkt, kann sich das auf die anfallenden Kosten und die erwarteten Erfolgswahrscheinlichkeiten auswirken (Kirsten 1999, S.30ff; Roth & Siegert 2015, S.119; Schlögl & Lachmayr 2004, S.27ff).

Breen und Goldhorpe entwickelten Ende der 1990er Jahre ein Modell, das von einem sequentiellen Entscheidungsprozess mit mehreren Übergangszeitpunkten im Bildungssystem ausgeht. Bei den Übergangszeitpunkten fällt dabei die Entscheidung über den Verbleib oder dem Austritt aus dem Bildungssystem. Beim Verbleib im Bildungssystem bestehen die Möglichkeiten des erfolgreichen Abschlusses und des Versagens. Wie man sich entscheidet, hängt von den Kosten, den erwarteten Erfolgchancen und dem erwarteten langfristigen Nutzen ab.

Im Erklärungsmodell wird von einer Gesellschaft mit Unter-, Mittel- und Oberschicht ausgegangen. Der erfolgreiche Verbleib im Schulsystem erhöht für Breen und Goldthorpe die Zugangsmöglichkeiten zur Oberschicht, bleibt der Schulerfolg hingegen aus, ist für sie die Gefahr und die Wahrscheinlichkeit, in die Unterschicht einzutreten größer, als wenn man bewusst aus der Ausbildung in die Berufstätigkeit gewechselt ist. Der (geplante) Verbleib im Schulwesen birgt demnach nicht nur langfristige Chancen, sondern auch langfristige Risiken. Ein bewusster Austritt aus der Schule führt in diesem Erklärungsansatz eher zu einer späteren Zugehörigkeit zur Mittelschicht.

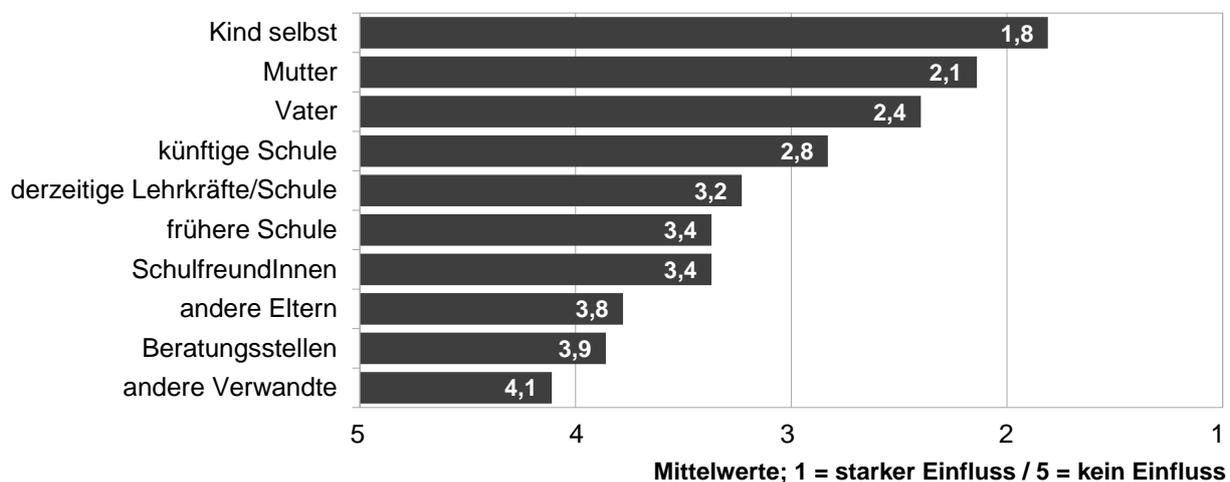
Anknüpfend an das Modell von Boudon sehen auch sie Einflüsse der Herkunftsfamilien. Kinder aus höheren Schichten haben eine bessere finanzielle Ausstattung und bessere Schulleistungen, weshalb sie länger im Bildungssystem bleiben. Alle Schichten zeigen in diesem Erklärungsmodell eine Risikoaversion. Dabei will man den sozialen Abstieg der Kinder verhindern. Dieselben Bildungsentscheidungen führen zwar zu denselben Ergebnissen und späteren Schichtzugehörigkeiten, aufgrund der unterschiedlichen Ausgangslagen führen dieselben Ergebnisse aber zu Auf- oder Abstiegen bzw. zum Beibehalt der Schichtzugehörigkeit. Im Sinne eines Schichterhalts sind somit andere Schulabschlüsse und somit andere Bildungsentscheidungen notwendig. Das Streben nach dem Statuserhalt wird als der wichtigste Einflussfaktor für die Bildungsentscheidungen gesehen (Kirsten 1999, S.32ff; Schlögl & Lachmayr 2004, S.29f).

3.2 Spezielle Einflussfaktoren auf die Bildungsentscheidungen

In der Literatur zu den Bildungsentscheidungen und -verläufen werden einige Einflussfaktoren auf diese Entscheidungen detaillierter behandelt. Hierbei wird vor allem auf die Bildungsaspiration von Kindern und deren Eltern, auf (schichtspezifische) Leistungserwartungen und Unterschiede beim Legitimationsdruck bei der Wahl der Bildungswege, auf die Empfehlungen der Lehrkräfte, den Einfluss von FreundInnen der Kinder und auf strukturelle Angebotsmerkmale eingegangen. Einige dieser Aspekte finden sich auch in den zuvor dargestellten allgemeinen Theorien zu den Bildungsentscheidungen wieder.

Einen generellen Überblick für Österreich, welche Personen und Institutionen die Schulwahl beim Übergang von der Sekundarstufe I auf die Sekundarstufe II beeinflusst hatten, bietet eine Studie des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (ÖBIF) aus dem Jahr 2003. Die Eltern und die Kinder selbst, nehmen dieser Untersuchung zufolge die wichtigste Rolle bei der Schulwahl ein. Der Schule und den Lehrkräften sowie den SchulfreundInnen kommt eine mittlere Rolle zu, Beratungsstellen, andere Eltern oder andere Verwandte sind bei der Entscheidungsfindung hingegen von geringerer Bedeutung (Schlögl & Lachmayr 2004, S.62f). Auf Entscheidungen zu anderen Zeitpunkten, z.B. am Ende der Primarstufe, lassen sich diese Werte nicht übertragen.

Abbildung 10: Einflussfaktoren auf die Bildungsentscheidungen in der Sekundarstufe II



Quelle: Schlögl & Lachmayr 2004, S.62f

3.2.1 Bildungsaspiration von Eltern und Kindern

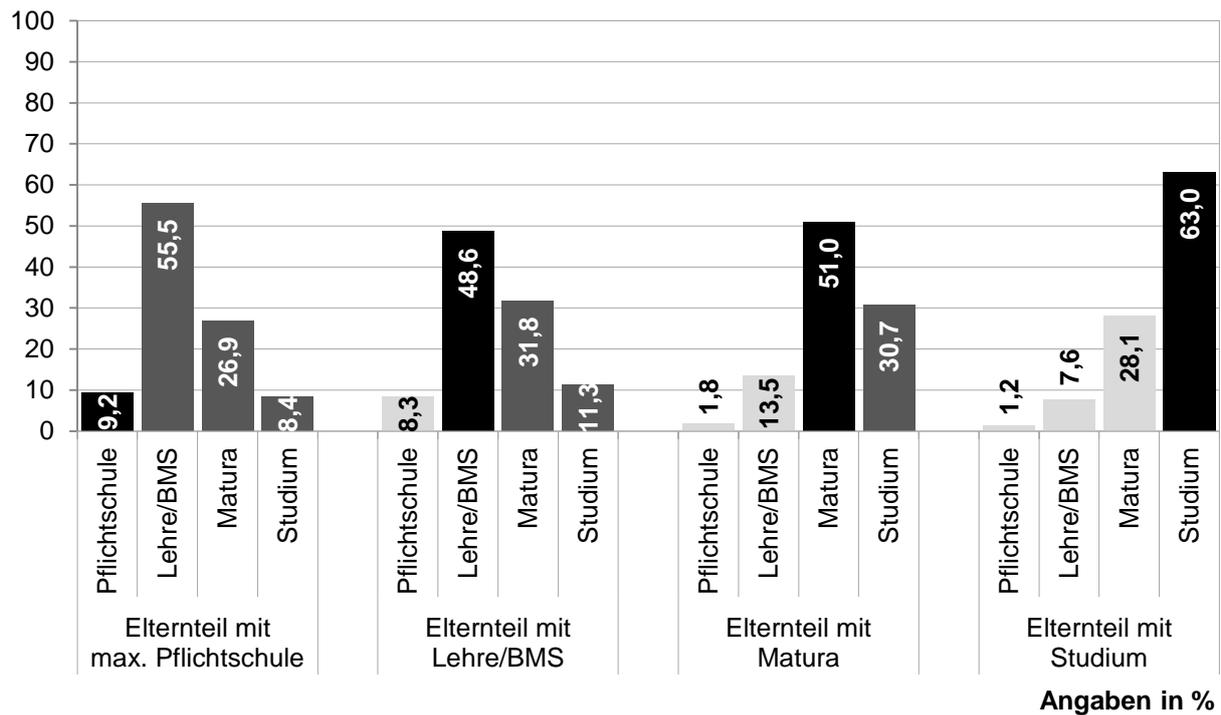
Fällt die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg relativ früh, zum Beispiel in der 4. Klasse der Volksschule bei der Wahl zwischen einer AHS oder einer Haupt- bzw. Neuen Mittelschule, spielt die Bildungsaspiration der Eltern eine größere Rolle als jene der Kinder. Bei späteren Entscheidungen, beispielsweise am Ende der Sekundarstufe I, nehmen auch die Kinder selbst eine bedeutendere Rolle bei der Entscheidungsfindung für den weiteren Bildungsweg ein. Hierbei lassen sich auch merkliche Zusammenhänge zwischen den Zielen und Erwartungen der Eltern und ihrer Kinder feststellen.

Die Bildungsaspiration der Kinder steht im deutlichen Zusammenhang mit der Lernentwicklung und der Schulkarriere. Solche Zusammenhänge lassen sich beispielsweise mit den in der Vergangenheit erbrachten Schulleistungen erkennen. In welche Richtung diese Zusammenhänge vorrangig wirken, bleibt dabei unklar. Eine höhere Bildungsaspiration kann zu besseren schulischen Leistungen führen, die real erbrachten Leistungen können aber auch fördernd oder dämpfend auf die persönliche Bildungsaspiration wirken. Die Bildungsaspiration der SchülerInnen steht aber nicht nur im Zusammenhang mit den schulischen Leistungen, sondern wird auch von deren Lehrkräften, von anderen Gleichaltrigen und von ihren Eltern beeinflusst. Je stärker ein Abschluss an einer höheren Schule erwartet wird, desto eher sind sie auch bereit, einen entsprechenden Ausbildungsweg zu durchlaufen (Stocké 2009, S.259ff).

Eine Untersuchung aus Niederösterreich unter SchülerInnen der 1. Klassen an den niederösterreichischen Neuen Mittelschulen (NOESIS-Studie 2012) lässt die Bedeutung der Bildungsaspiration der SchülerInnen in diesem Alter fraglich erscheinen. Diese SchülerInnen stehen kurz nach der ersten größeren Bildungsentscheidung zwischen der Neuen Mittelschule bzw. der Hauptschule oder der AHS-Unterstufe. Mehr als die Hälfte der befragten SchülerInnen (58%) wusste noch nicht, welchen Schulabschluss sie erreichen möchten. Etwa 10% streben einen Abschluss an der Neuen Mittelschule an, 7% möchten einen BMS-Abschluss und 25% wollen maturieren (Geppert/Katschnig/Kilian 2012, S.16).

Zahlreiche Studien beschäftigen sich mit der Rolle der Eltern bei der Schulwahl der Kinder. Untersuchungen aus Deutschland, der Schweiz und Österreich zeigen einen deutlichen Einfluss des Bildungsabschlusses und des Berufsstatus der Eltern sowie der sozioökonomischen Stellung der Familie auf die Entscheidungen bei der Wahl der Schulformen. Diese Faktoren erweisen sich als wichtiger als die zuvor real erbrachten Leistungen der Kinder (Stocké 2009, S.259ff). Für Österreich zeigt eine Studie des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung deutliche Zusammenhänge zwischen dem Bildungsabschluss der Eltern und deren Aspirationen für ihre Kinder. Etwa die Hälfte der Elternteile mit Pflichtschulabschluss, einem Lehrabschluss oder einem Abschluss an einer BMS strebt für ihre Kinder einen Lehr- oder BMS-Abschluss an, etwas mehr als ein Viertel möchte die Matura als höchsten Abschluss für ihr Kind und nur rund 10% einen Studienabschluss. Im Vergleich dazu will etwa die Hälfte Eltern mit Matura (aber ohne Studienabschluss), dass auch ihr Kind maturiert (ohne zu studieren), knapp ein Drittel möchte einen Studienabschluss ihres Kindes und nur jedeR Sechste will lediglich einen Lehr- oder einen BMS-Abschluss. Unter den AkademikerInnen wollen sogar weniger als 10% einen Lehr-/BMS-Abschluss für ihr Kind und nur ein Viertel einen Maturaabschluss ohne ein weiteres Studium. Fast zwei Drittel möchten hingegen auch bei ihrem Kind einen Studienabschluss sehen (Lachmayr/Leitgöb 2007, S.11).

Abbildung 11: Bildungsaspiration von Eltern nach deren höchstem Schulabschluss



Kind sollte im Vergleich zu sich selbst ...

■ ... niedrigeren Abschluss haben ■ ... gleich hohen Abschluss haben ■ ... höheren Abschluss haben

Quelle: Lachmayr & Leitgöb 2007, S. 11

Wie Abbildung 11 verdeutlicht, herrscht eine starke Homogenität zwischen dem eigenen höchsten Schulabschluss und dem angestrebten Abschluss für die Kinder. Abgesehen von den Eltern, die nur die Pflichtschule absolviert haben, aber über keine berufliche Ausbildung verfügen, möchten Eltern (relativ betrachtet) für ihre Kinder am häufigsten den selben Schulabschluss wie sie selbst haben und am zweithäufigsten den nächst höheren Abschluss, beispielsweise die Matura, wenn sie selbst einen Lehr- oder BMS-Abschluss haben. Ein formal niedrigerer Abschluss wird hingegen vergleichsweise selten angestrebt. Tendenzielle Abweichungen zeigen sich nur bei den Eltern mit Pflichtschulabschluss aber ohne Berufsausbildung. Hier wollen fast alle einen höheren Abschluss für ihr Kind, meist eine Lehre oder einen BMS-Abschluss.

Anderen Studien zufolge ist die elterliche Aspiration mehrheitlich nicht dauerhaft stabil. Untersuchungen aus Bayern und Hessen (BiKS-Studie aus dem Jahr 2006) zeigen bei drei Erhebungszeitpunkten im Laufe der 3. und 4. Grundschulklasse Verschiebungen bezüglich der Erwartungen, das Kind würde ein Abitur erreichen. Nur bei knapp einem Drittel der befragten Eltern blieben die eingeschätzten Wahrscheinlichkeiten eines solchen Abschlusses (Antwortmöglichkeiten „sehr unwahrscheinlich“ – „eher unwahrscheinlich“ – „teils, teils“ – „eher wahrscheinlich“ – „sehr wahrscheinlich“) über alle drei Erhebungszeitpunkte gleich, bei jeweils rund einem Fünftel stiegen bzw. sanken die erwarteten Wahrscheinlichkeiten und bei rund einem Viertel verlief der Einschätzungsverlauf unterschiedlich (z.B. Anstieg der Wahrscheinlichkeit von der ersten zur zweiten Befragung und ein Absinken von der zweiten auf die dritte Befragung). Veränderungen der realen Schulleistungen oder die Empfehlungen der Lehrkräfte in diesem Zeitraum, in dem man sich für die nächste Schulform entscheiden muss, zeigten somit für mehr als zwei Drittel der Eltern Auswirkungen auf ihre Bildungsaspirationen für ihre Kinder.

Eine dominierend schichtspezifisch vorgegebene Haltung scheint der BiKS-Studie zufolge somit mehrheitlich nicht zu bestehen (Klein/Paulus/Blossfeld 2009, S.103f).

Einige Studien weisen auf die Notwendigkeit hin, zwischen einer idealistischen und einer realistischen Aspiration zu unterscheiden. Während die idealistische Aspiration nur von den grundsätzlichen Wünschen ausgeht und die Realisierungschancen außer Acht lässt, wird bei der realistischen Aspiration auch die Realisierbarkeit miteinbezogen. Differenziert man die Aspiration in dieser Form, spielen schichtspezifische Einflüsse nur bei der realistischen, nicht aber bei der idealistischen Aspiration eine Rolle (Paulus/Blossfeld 2007, S.491ff). Dass die realistische Aspiration schichtspezifisch ausfällt, liegt unter anderem an realen Unterschieden bei den schulischen Leistungen. Kinder aus bildungsnahen Familien weisen vielfach deutlich bessere Ergebnisse in standardisierten internationalen Tests (z.B. IGLU oder PISA) als Kinder aus bildungsfernen Schichten (Solga/Dombrowski 2013, S.13f).

3.2.2 Empfehlungen der Lehrkräfte

Ausschlaggebend, ob man nach der Volksschule in eine Hauptschule bzw. eine Neue Mittelschule oder in eine AHS gehen kann, sind die Schulnoten der Kinder. Die Aufnahme in die 1. Klasse einer AHS setzt voraus, dass die 4. Klasse der Volksschule erfolgreich abgeschlossen wurde und in den Fächern Deutsch, Lesen, Schreiben und Mathematik gute oder sehr gute Leistungen erzielt wurden. Bei einer Beurteilung mit „Befriedigend“ ist der Besuch der AHS bei einer Empfehlung der Schulkonferenz der Volksschule für die AHS möglich. Werden diese Voraussetzungen nicht erfüllt, kann eine Aufnahmeprüfung an einer AHS abgelegt werden (<https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/abs/ahs.html>; abgerufen am 11.05.2015).

Unabhängig davon werden in der 4. Schulstufe die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten von den Lehrkräften, basierend auf den Interessen und dem Leistungsniveau der Kinder, über den empfehlenswerten weiteren Bildungsweg der SchülerInnen informiert (<https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/abs/vs.html>; abgerufen am 11.05.2015). Diese Empfehlungen der Lehrkräfte sind in Österreich unverbindlich und sollen den Eltern als Orientierungshilfe dienen.

Ähnliche Empfehlungen der LehrerInnen wie in Österreich bestehen auch in anderen europäischen Ländern, beispielsweise in der Schweiz oder in Deutschland, wobei dort die Empfehlungen in einigen Bundesländern verbindlich sind.² In diesen drei Ländern hängen diese Beurteilungen vielfach nicht nur von den real erbrachten Leistungen der SchülerInnen, sondern auch vom familialen Hintergrund der Kinder ab. Kinder aus benachteiligten oder bildungsfernen Familien müssen zum Teil deutlich höhere Leistungen erbringen, um eine Gymnasialempfehlung zu bekommen als Kinder aus höheren sozialen Schichten. Die in Kapitel 3.1.2 beschriebenen sozialstrukturellen Effekte beeinflussen demzufolge nicht nur die Eltern und die Kinder selbst, sondern auch die LehrerInnen (Baeriswyl et al. 2011, S.48; Jähnen & Helbig 2015, S.565).

² Bei der verbindlichen Empfehlung in einigen deutschen Bundesländern können die Kinder zwar problemlos trotz Gymnasialempfehlung an eine Hauptschule wechseln, bei einer fehlende Gymnasialempfehlung ist ein Wechsel an ein Gymnasium aber nur mit einer Prüfung möglich (Jähnen/Helbig 2015, 539).

Wie sehr unterschiedliche Leistungsanforderungen der LehrerInnen an die SchülerInnen von deren Schichtzugehörigkeit abhängen, zeigt für Deutschland beispielsweise die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) aus den Jahren 2001 bis 2006 auf. Kinder aus oberen sozialen Schichten erhalten bereits ab 537 Punkten im IGLU-Test von deren Lehrkräften eine Empfehlung für ein Gymnasium, während Kinder aus unteren Schichten zumindest 606 Punkte aufweisen müssen. Die Kinder aus den oberen Schichten haben somit – auch unter Kontrolle der Lesekompetenzen – eine wesentlich höhere Wahrscheinlichkeit, eine Empfehlung für eine höhere Schule zu bekommen als Kinder aus unteren sozialen Schichten (Artschlag 2012, S.39; Solga & Dombrowski 2009, S.14ff; Urbasch 2011, S.43).

Zum Teil dürften die Empfehlungen auch von der relativen Leistung der SchülerInnen gegenüber ihren MitschülerInnen in der Klasse erfolgen. Kinder aus insgesamt betrachtet sehr leistungsstarken Klassen bekommen teilweise keine Empfehlung für eine höhere Schule, da sie in Relation zu den anderen Kinder etwas schwächere Leistungen erbracht haben, auch wenn diese gleich hoch ausfallen, wie bei Kindern mit normaler Schulleitung in eher schwachen Klassen. Diese Referenzgruppenproblematik reduziert die Aussagekraft der Empfehlungen über die tatsächliche Leistung der Kinder (Baeriswyl et al. 2011, S.48).

Zudem wird in vielen Untersuchungen die mangelnde Kompetenz der Lehrkräfte kritisiert, die zukünftige Entwicklung ihrer SchülerInnen voraussagen zu können. Für eine weitgehend zuverlässige Voraussagekompetenz würden die Lehrkräfte eine gesondert Ausbildung ihrer diagnostischen Fähigkeiten benötigen, eine solche Ausbildung ist aber meist nicht vorhanden. Dies führt zu einem erheblichen Anteil an Fehlurteilen bei den ausgegebenen Übergangsempfehlungen (Baeriswyl et al. 2011, S.48) Laut einer Zusammenstellung von Pohlmann (zitiert in Münch 2012, S.21) haben 50% der Kinder, die trotz fehlender Empfehlung für ein Gymnasium ein solches besucht haben, dieses erfolgreich abgeschlossen.

Ob und wie sehr Testleistungen und bisherige Schulnoten den künftigen Schulerfolg in den unterschiedlichen Schulformen voraussagen können, ist umstritten. Zum Teil werden auch zusätzliche Leistungen und Kompetenzen wie zum Beispiel die erbrachten und möglichen Anstrengungen, die Motivation der Kinder, deren Leistungsangst oder deren Belastbarkeit als notwendige Voraussetzungen für einen Erfolg an einer AHS als notwendige Basis angesehen. Diesem Ansatz zufolge sollten auch allgemeine Fähigkeiten und das familiäre Umfeld sowie die Lernmöglichkeiten berücksichtigt werden. Vertritt man diese Ansicht, wären unterschiedliche LehrerInnen-Empfehlungen trotz formal gleicher Testergebnisse und gleicher Schulnoten gerechtfertigt (Ditton & Krüsken 2009, s.74ff).

Anknüpfend an Bourdieu nimmt im Habitus-Ansatz der Einbezug solcher familialen Hintergrundvariablen eine zentrale Position ein. Für den Erfolg an einer AHS wird ein bestimmter persönlicher Habitus als notwendig angesehen. Der Habitus stellt ein grundlegendes Muster und Raster dar, auf dem die Handlungen und Entscheidungen basieren. Er stellt ein Bindeglied zwischen der Position einer Person im sozialen Umfeld und dem Lebensstil dar. Durch die soziale Herkunft und die aktuelle soziale Stellung werden nach Bourdieu Fühlen, Denken und Handeln bestimmt. Unterschiedliche Familie verfügen bei Bourdieu über eine unterschiedliche Ausstattung an ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital. Diese unterschiedliche Ausgangsbasis erleichtert bzw. erschwert den Erwerb bestimmter Bildungstitel. Für den Erfolg an einer AHS werden die Sprachbeherrschung und die Sprachgewandtheit in schriftlicher und

mündlicher Form als zentrales Kriterium gesehen. Diese Kompetenzen sind eine Voraussetzung für den Erfolg in allen Schulfächern. Kinder aus Familien mit einem hohen Ausmaß an kulturellem Kapital verfügen unter anderem über höhere Sprachkompetenzen als Kinder aus Familien, mit einem geringen kulturellen Kapital. Müssen diese Kompetenzen bereits sehr früh im Bildungsverlauf vorhanden sein, schafft die unterschiedliche Kapitalausstattung unterschiedlichen Ausgangspositionen (Artschlag 2012, S.43ff; Jüngermann 2008, S.194ff; Münch 2012, S.13ff).

Ausschließlich die Schulnoten für die Empfehlungen heranzuziehen und die anderen erwähnten Faktoren nicht zu berücksichtigen, würde die Situation nur eingeschränkt objektiveren. Auch die Schulnoten selbst hängen zum Teil von der Durchschnittsleistung der Klasse ab oder sie sind vom familialen Hintergrund der Kinder mitbestimmt. Trotz gleicher Leistungen werden Kinder aus höhergebildeten bzw. sozial höher gestellten Familien besser benotet als Kinder aus bildungsfernen oder sozial niedrig gestellten Familien (Münch 2012, S.19ff).

Für Österreich zeigen sich starke Zusammenhänge zwischen den Empfehlungen der Lehrkräfte und der tatsächlichen Schulwahl in der Sekundarstufe I. Laut NOESIS-Studie wird in Niederösterreich fast immer die von den VolksschullehrerInnen empfohlene Schulform gewählt (Münch 2012, S.25f).

3.2.3 Legitimationsdruck und Loyalitäts- bzw. Identitätskonflikte

Auf Seiten der Eltern tragen unterschiedliche persönliche Erfahrungen mit dem Bildungssystem und unterschiedliche Zeithorizonte zu verschiedenen Ausgangspositionen bei den Bildungsentscheidungen bei. In Familien aus einfacheren sozialen Verhältnissen überwiegen häufig die kurzfristigen Überlegungen, das aktuelle Zurechtkommen mit den gerade verfügbaren Mitteln steht im Mittelpunkt. Langfristige Überlegungen treten dabei eher in den Hintergrund, weshalb eine Investition in die fernere Zukunft – beispielsweise in Form einer höheren Ausbildung der Kinder – sehr abstrakt und unsicher erscheint.

Urbach (2011, S.23) leitet daraus einen Rechtfertigungsdruck für Kinder gegenüber ihren Eltern aber auch für die Eltern gegenüber anderen Verwandten oder Nachbarn ab. Sie sieht hierbei die Notwendigkeit, sich für die längere Ausbildung rechtfertigen zu müssen, wenn die Eltern keinen höheren Schulabschluss haben. Bildungsaufstiege können dabei auch zu Loyalitäts- und Identifikationskonflikten führen. Diese Aufstiege können zur Entfremdung mit dem familialen Herkunftsmilieu beitragen und zu Konflikten und Machtverschiebungen führen. Diesen Überlegungen zufolge sind nicht nur gesellschaftliche und soziale Abstiege, wie sie z.B. Erikson und Johnsson oder Breen und Goldhorpe sehen (vgl. Kapitel 3.1.2), sondern auch Aufstiege mit (potenziell hemmenden) Risiken verbunden (Grundmann et al. 2010, S.55; Urbach 2011, S.23).

3.2.4 Einfluss von Geschwistern und FreundInnen

Welche Schule ein Kind künftig besuchen soll, hängt zum Teil von den Entscheidungen anderer Kindern ab. Einigen Untersuchungen zufolge kommt den älteren Geschwistern eine wichtige Rolle zu. Kinder, deren ältere Geschwister an eine höhere Schule gehen, haben eine größere Chance, ebenfalls eine höhere Schule zu besuchen als Kinder, deren ältere Geschwister

keine solche Schule besuchen. Verantwortlich für diese Zusammenhänge sind unter anderem der gemeinsame familiäre Hintergrund der Kinder, der sich in identen Bildungsaspirationen widerspiegeln kann (Artschlag 2012, S.52; Helbig & Gresch 2013, S.1ff). Laut einer Untersuchung des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung aus dem Jahr 2008 spielen weder in der AHS noch in der HS oder der NMS ältere Geschwister, die bereits die Schule besuchen eine wichtige Rolle bei der Schulwahl. Reiht man 22 abgefragte Entscheidungsmotive³ nach ihrer Wichtigkeit bei der Schulwahl, liegen die älteren Geschwister nur auf Rang 20 (Lachmayr/Rothmüller 2009, S.52ff).

Ähnlich unklar scheint die Bedeutung von FreundInnen der Kinder zu sein. Während in einigen Studien (z.B. Krüger et al. 2007, S.509ff) FreundInnen für die Kinder einen wichtigen Einfluss auf die eigene Schulwahl haben, spielen diese anderen Untersuchungen zufolge nur eine mittlere (Lachmayr & Rothmüller 2009, S.52ff) bis sehr nachrangige Rolle (Artschlag 2012, S.41f). Diese (scheinbaren) Widersprüche können sich zum Teil aus unterschiedlichen Fokussierungen – entweder auf die Eltern- oder auf die Kinderperspektive ergeben.

3.2.5 Erreichbarkeit der Einrichtungen

Wie in den Abbildungen 2 und 3 aufgezeigt, unterscheidet sich das regionale Angebot von Haupt- bzw. Neuen Mittelschulen und AHS-Unterstufen in Österreich sehr deutlich. Es gibt derzeit deutlich weniger AHS-Unterstufenstandorte als HS- oder NMS-Standorte. Wie sich diese Unterschiede auswirken, wird in einigen Studien untersucht.

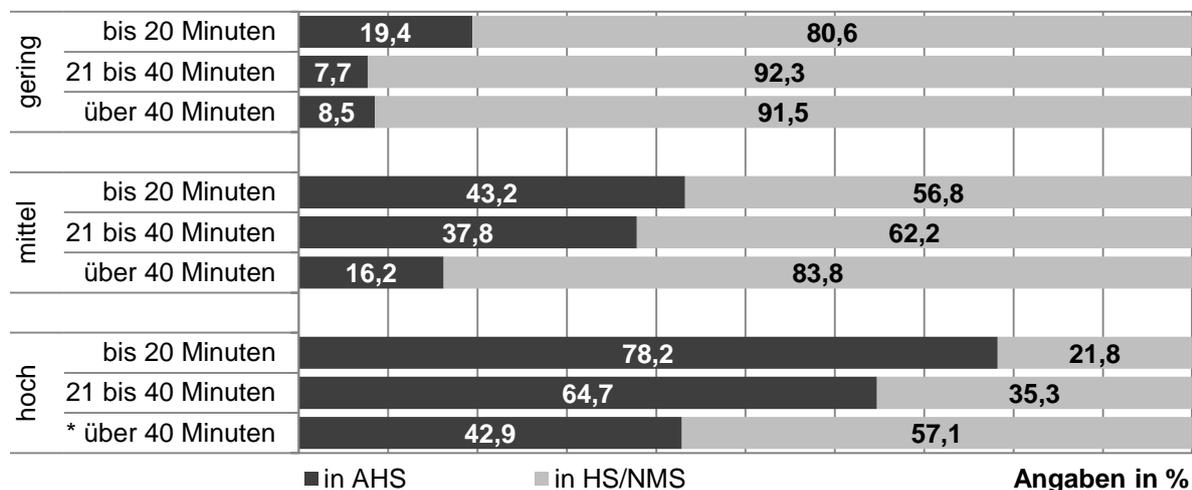
Die gute öffentliche Erreichbarkeit der Schule wird zwar als sehr relevant gesehen (Lachmayr/Rothmüller 2009, S.52ff), die Distanz zwischen der Wohnung und der Schule nimmt jedoch eine weitgehend untergeordnete Rolle bei der Schulwahl ein. Nur extrem lange Anfahrtszeiten können ein wesentliches Hemmnis darstellen (Artschlag 2012, S.33; Knapp 2013, S.101ff).

Ein etwas differenzierteres Bild zeigt die NOESIS-Studie. In dieser Untersuchung wird neben der zeitlichen Distanz auch der Bildungsabschluss der Eltern berücksichtigt. Sowohl bei Eltern mit einem niedrigen als auch bei solchen mit einem mittleren oder hohen Bildungsabschluss reduzieren lange (potenzielle) Anfahrtszeiten zur AHS-Unterstufe den Anteil der Kinder, die nach der Schule an eine AHS wechseln. Über alle Bildungsschichten betrachtet wechseln in Niederösterreich 16% der Kinder an eine AHS-Unterstufe, wenn diese mehr als 40 Minuten von zu Hause entfernt liegt. Bei einer Wegzeit von 21 bis 40 Minuten steigt dieser Anteil auf 34% an, benötigt man maximal 20 Minuten, tritt sogar fast die Hälfte der Kinder (47%) von der Volksschule in eine AHS über. Bei einer zusätzlichen Differenzierung nach dem Schulab-

³ erfasst wurden: Schulschwerpunkte/Richtung / guter Ruf / breitgefächerten Allgemeinbildung / bisherige Schulleistung / Interesse, Traumberuf / Künftige Arbeitsplatzchancen / Möglichkeit Hochschulzugang / öffentliche Erreichbarkeit / Wunsch Kind / einschlägige Berufsausbildung / Ausstattung Schule / Berufsausbildung und Matura / Rat von anderen / Dauer der Ausbildung / mit Freunden in gleiche Schule / erwarteter Verdienst / Anteil nicht Deutschsprechender / Kosten des Schulbesuches / Entscheidung erst mit 14 (NMS) / Geschwister bereits in Schule / Ganztagesbetreuung / Lehrlingsentschädigung

schluss der Eltern erweist sich dieser Einfluss jedoch als stärker als die zeitliche Distanz. Kinder aus Familien mit hochgebildeten Eltern (ein Elternteil hat zumindest Matura) wechseln selbst bei langen Anfahrtswegen von über 40 Minuten etwa doppelt so häufig an eine AHS (42,9%) als Kinder aus bildungsfernen Familien (Eltern mit maximal Pflichtschul- oder Lehrabschluss) mit potenziell kurzen Anfahrtswegen bis maximal 20 Minuten (8,5%). Für Kinder aus Familien mit mittelhoch gebildeten Eltern (BMS-Abschluss) müssen die Anfahrtszeiten sehr kurz sein, damit sie ähnlich oft in eine AHS übertreten wie Kinder aus bildungsnahen Familien mit großen Distanzen zur nächsten AHS. Nur bei extrem langen Anfahrtszeiten von über einer Stunde wechseln auch Kinder von hochgebildeten Eltern öfter. Insgesamt betrachtet spielt in Niederösterreich die rasche Erreichbarkeit der Schule für Kinder aus einem mittel bis hoch gebildeten Elternhaus eine größere Rolle als für Kinder von niedrig gebildeten Eltern (Knapp 2013, S.101f).

Abbildung 12: Übertritte aus der Volksschule nach Distanz und Bildungsabschluss der Eltern



Quelle: Knapp 2013, S.148

Anm.: *.. wegen sehr geringer Fallzahl nur eingeschränkt aussagekräftig

4 Empirischer Teil

4.1 Zielsetzungen der Studie

Ziel der vorliegenden Studie ist es nachzuvollziehen, wie innerhalb von Familien die Entscheidung für den weiteren Bildungsweg von Volksschulkindern getroffen wird. Es geht also um die Frage, wodurch die Entscheidung zustande kommt, dass ein Kind nach Abschluss der Volksschule zukünftig in eine allgemein bildende höhere Schule (AHS), eine Hauptschule (HS) oder in eine neue Mittelschule (NMS) gehen wird.

4.2 Forschungsfragen

Auf Basis der theoretischen Vorüberlegungen ist davon auszugehen, dass viele unterschiedliche Faktoren am Zustandekommen dieser Bildungsentscheidung beteiligt sind. So gibt es zunächst einmal die einzelnen Akteure (Eltern, Kinder, Freunde, Lehrer etc.), die auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlichen Argumenten in die Entscheidung involviert sind. Darüber hinaus existieren möglicherweise individuelle Voraussetzungen (z.B. Talente und Begabungen) oder strukturelle Gegebenheiten (z.B. weite Anfahrtswege für einen bestimmten Schultyp), die für die Entscheidungsfindung relevant sind. Auch stellt sich die Frage, wie ausgedehnt die Phase der Entscheidungsfindung war. War die Entscheidung eindeutig oder ging ihr ein langwieriger – möglicherweise konflikthafter – Diskussionsprozess innerhalb der Familie voraus? Um diese und andere relevante Aspekte adäquat erfassen zu können, wurden die folgenden forschungsleitenden Fragen formuliert:

- (1) Gab es einen Entscheidungsprozess oder war die Wahl von vornherein klar?
- (2) Wer trifft schlussendlich die Entscheidung?
- (3) Welche bewussten und unbewussten Motive sind für die Wahl ausschlaggebend?
- (4) Welche Bedeutung kommt Kontextfaktoren wie den Schulnoten, dem Wohnort oder die Bildung der Eltern zu?

4.3 Methodik und Vorgangsweise

In der vorliegenden Arbeit wird ein qualitativer Forschungsansatz verfolgt. Ziel der qualitativen Herangehensweise ist es, die subjektiven Perspektiven der Mitglieder einer Gruppe auf bestimmte Phänomene in Erfahrung zu bringen. Es sollen tiefer liegende Strukturen, Zusammenhänge, Prozesse bzw. Gesetzmäßigkeiten sichtbar gemacht und beschrieben werden – und zwar unter Berücksichtigung der jeweiligen Kontextbedingungen.

Methodologisch ist die Arbeit in der Fallstudienforschung zu verorten (siehe Kapitel 4.3.1). Dabei wird die Durchführung von Fallstudien im Sinne eines breiter gefassten, induktiven Forschungsansatzes verstanden. Induktiv bedeutet, dass von empirischen Einzelbeobachtungen auf das Allgemeine geschlossen wird. Im Verlauf des Forschungsprozesses ist daher die Frage nach der Verallgemeinerungsfähigkeit der erzielten Ergebnisse zu stellen. Zentral hierbei ist jedoch, dass es nicht um statistische Generalisierbarkeit geht, sondern um eine theoretische und analytische Verallgemeinerung. „Auf induktiven Verfahren beruhende allgemeine

Aussagen sind deshalb stets nur vorläufig; es muss jederzeit damit gerechnet werden, dass neue Fälle gefunden werden, die der Erkenntnis widersprechen.“ (zit. sowi-online).

Im Sinne der sozialwissenschaftlichen Feldforschung (vgl. Girtler) stehen ethnographische Erhebungsmethoden im Fokus (siehe Kapitel 4.3.2). Dabei handelt es sich konkret um die Methodik der freien, teilnehmenden Beobachtung unter Einsatz des ero-epischen Gesprächs⁴. Ergänzend dazu wurden auch qualitative Interviews durchgeführt. Darüber hinaus wurde auch eine Gruppendiskussionen in einem Online-Forum in die Analyse einbezogen.

4.3.1 Forschungsansatz: Fallanalyse

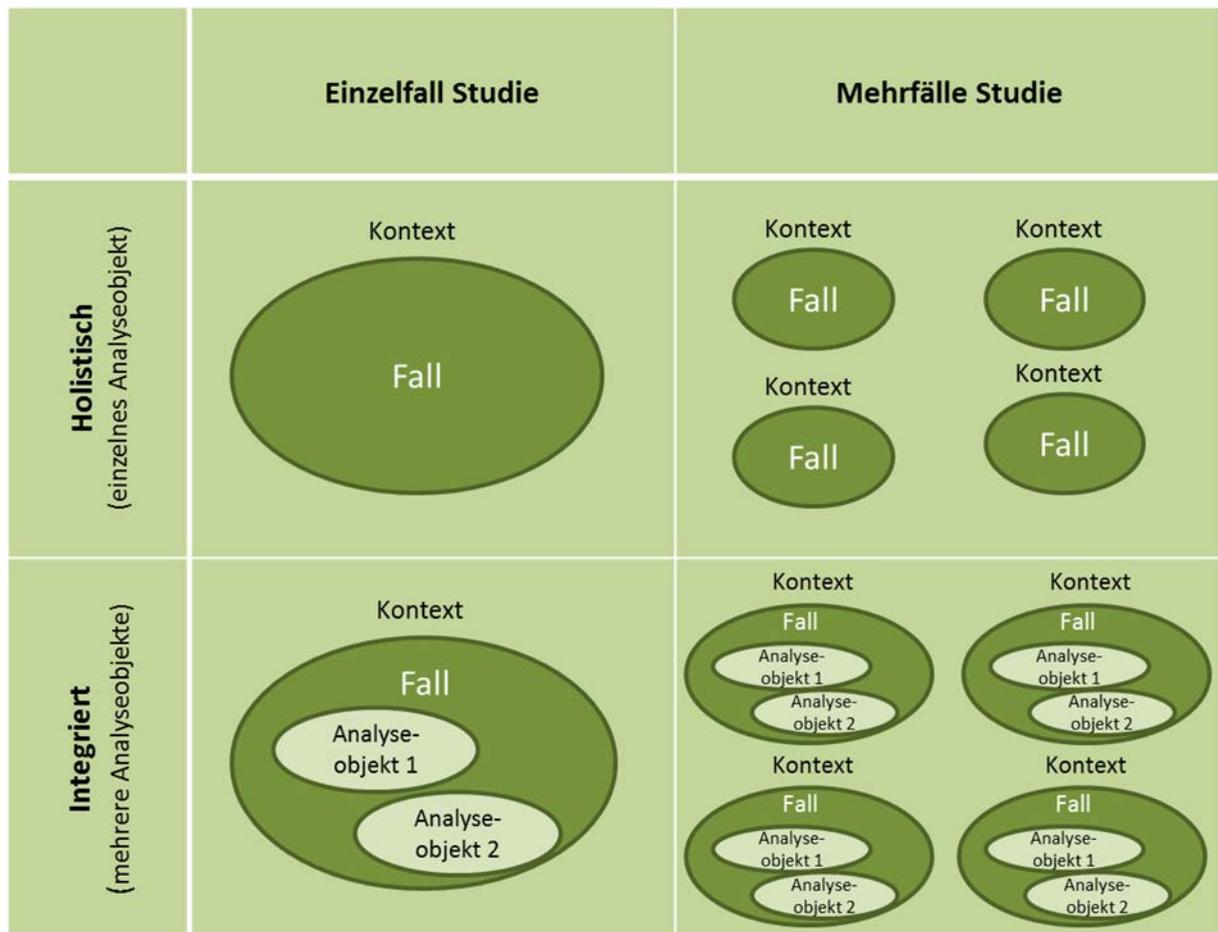
Für die Erforschung von Gegenwartsphänomenen in ihrem Alltagskontext bietet sich vor allem die Durchführung von Fallstudien an. Ein Fall – also der jeweils betrachtete Untersuchungsgegenstand – stellt eine eigenständige Analyseeinheit dar, bei der es sich um eine Person, ein Ereignis, eine Organisation o.ä. handeln kann. Es können auch komplexe Sachverhalte, wie z.B. bestimmte Wahrnehmungs- und Entscheidungsabläufe, Gegenstand der Analyse sein (Yin 2009).

Innerhalb der Forschung werden Fallanalysen aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und sind dementsprechend enger oder weiter gefasst. Im Sinne einer klar eingegrenzten Perspektive werden Fallstudien vielfach gleichgesetzt mit einer einzelnen Methode der Datenerhebung (z.B. Befragung, Beobachtung, Experiment) bzw. der Datenauswertung (z.B. Pattern Matching als Methode, um aus Datenmustern Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede herauszufiltern). Wesentlich weiter angelegt ist das Verständnis von Fallstudien als übergreifende Forschungsstrategie, die sich unterschiedlicher Techniken und Methoden bedient, um die jeweiligen Fragestellungen beantworten zu können (Schmidt 2006).

Bei der Durchführung von Fallanalysen können vier Grundtypen unterschieden werden (siehe Abbildung 13). So kann eine Fallanalyse aus einem oder mehreren, zu untersuchenden Fällen bestehen (Einzelfall versus Mehrfälle-Studien). Von einem holistischen Ansatz spricht man, wenn der einzelne Fall für sich steht und in keine weiteren Analyseobjekte gegliedert wird. Werden hingegen weitere Analyseobjekte innerhalb eines Falles gebildet, so handelt es sich um einen sogenannten integrierten Ansatz.

⁴ Den Begriff des ero-epischen Forschungsgesprächs wurde von Roland Girtler (siehe Methoden der Feldforschung, 2001) geprägt. Es bezeichnet eine Art des Forschungsgesprächs, bei dem sich sowohl der Befragte als auch der Forscher einbringen.

Abbildung 13: Grundtypen der Fallanalyse



Quelle: nach Yin 2009, S.46; eigene Darstellung, ÖIF

Die empirische Untersuchung dieser Arbeit betrachtet mehrere Fälle anhand eines ganzheitlichen Designs und ist daher der Gruppe der holistischen Mehrfälle-Analysen zuzuordnen. Als „Fall“ wird jeweils eine Familie betrachtet, die eine Übergangsentscheidung (AHS oder NMS) zu treffen hat bzw. bereits getroffen hat.

4.3.2 Erhebungsmethoden und Datenquellen

4.3.2.1 Methodentriangulation

Die Prämissen der Feldforschung als auch das der Arbeit zugrundeliegende breitere Verständnis von Fallanalysen implizieren, dass der Methodentriangulation – also der Kombination verschiedener Erhebungsverfahren – besonderes Augenmerk gewidmet wird. Die Verwendung unterschiedlicher Methoden ist vor allem dann sinnvoll, wenn der zu erwartende Erkenntnisgewinn größer ist gegenüber der Einzelmethode, indem beispielsweise unterschiedliche Perspektiven eröffnet oder auf unterschiedlichen Ebenen (z.B. verbale Daten versus verschriftlichte Argumentation) angesetzt wird (vgl. Flick 2011).

In der vorliegenden Untersuchung wurden drei Zugänge als Basis für eine Identifikation von „Fällen“ und in weiterer Folge die Entwicklung einer Typologie gewählt: die freie teilnehmende Beobachtung (bzw. das in diesem Rahmen stattfindende ero-epische Gespräch), qualitative Interviews sowie eine Online-Gruppendiskussion in einem Elternforum (<http://www.parents.at>).

Während die teilnehmende Beobachtung sowie qualitative Interviews als etablierte Methoden der Feldforschung gelten, stellt die Forenanalyse, also die Betrachtung von online geführten Diskussionen, eine relativ neue Methode dar, die seit Mitte der 90er Jahre zunehmend Eingang in die wissenschaftliche Forschung findet (vgl. Lamnek 2008). Ob es sich dabei um eine grundsätzlich neue Methode handelt, oder ob dies lediglich als alternative Form einer Gruppendiskussion anzusehen ist, ist jedoch strittig (vgl. z.B. Graffigna & Bosion 2006, S.58f).

Aus einem anderen Blickwinkel betrachtet kann eine Online-Gruppendiskussion auch gleichsam als „nicht teilnehmende Beobachtung“ interpretiert werden, die es ermöglicht, zeitversetzt einer Auseinandersetzung verschiedener Personen, ein spezifisches Thema betreffend, beizuwohnen (vorausgesetzt, diese Diskussion wurde nicht vom/von der ForscherIn selbst initiiert).

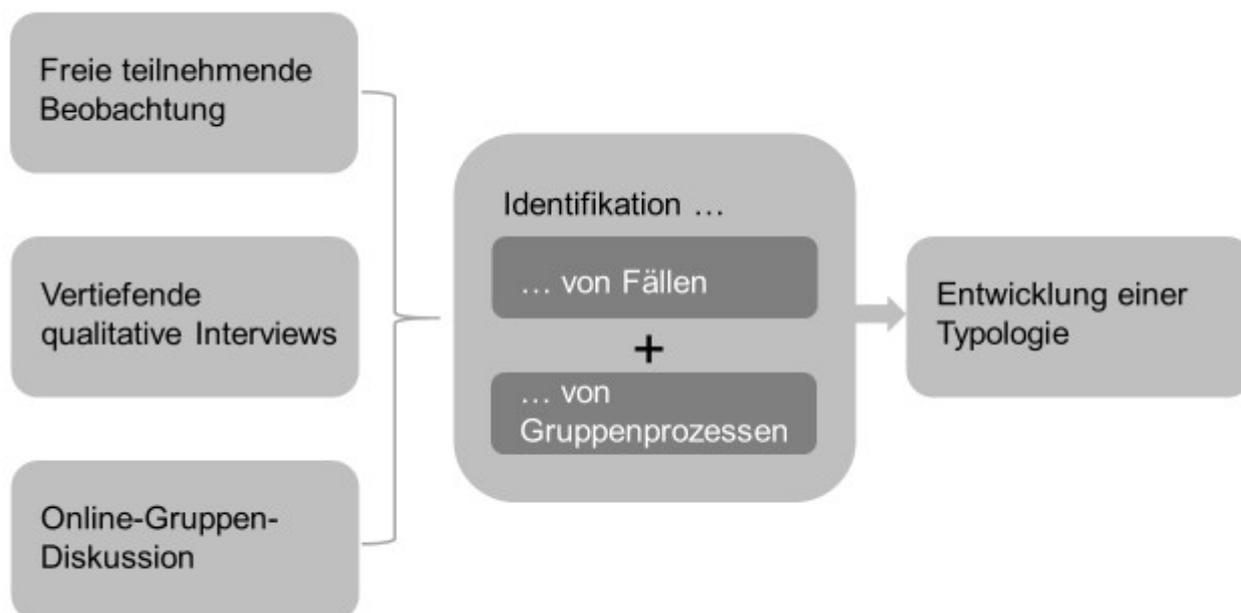
Face-to-face-Diskussionen und Diskussionen im Rahmen eines Online-Forums weisen für den Forschungsprozess jeweils spezifische Vor- und Nachteile auf (vgl. Kapitel 4.3.2.3).

Online-Diskussionsgruppen eignen sich nach Lamnek (2008, S.469) *„... weniger für die Ermittlung von Gruppenmeinungen als für die Generierung und Ermittlung individueller, breit gefächelter sowie kontroverser Meinungen und Einstellungen, die durch scheinbar fehlenden Konsensdruck und geringer erscheinenden Sanktionsmöglichkeiten zum Vorschein kommen.“*

Damit stellen sie einen interessanten Gegenpol zu den im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung stattfindenden Diskussionen dar, die zumeist deutlich weniger kontrovers und mehr vor dem Hintergrund, den Gruppenzusammenhalt zu stärken, verlaufen.

Die drei genannten Zugänge erlauben in weiterer Folge die Identifikation von Einzelfällen sowie von Gruppenprozessen, auf deren Basis die Entwicklung einer Typologie möglich ist. In Abbildung 14 ist dieser Prozess graphisch veranschaulicht.

Abbildung 14: Methodik und Forschungsprozess



Quelle: eigene Darstellung, ÖIF

4.3.2.2 Freie teilnehmende Beobachtung und ero-episches Gespräch

Allgemeines

Bei der teilnehmenden Beobachtung handelt es sich um eine sozialwissenschaftliche Forschungsmethode, die dadurch gekennzeichnet ist, dass der/die ForscherIn am Alltagsleben der im Fokus stehenden Personen bzw. Gruppen teilnimmt, d.h. sich in deren natürliche Lebenswelt begibt. Durch genaue Beobachtung sollen dabei Wertvorstellungen, Interaktionsmuster etc. exploriert, dokumentiert und wissenschaftlich ausgewertet werden (vgl. Lamnek 1995, S.548f).

Als qualitative Methode ist die dieser Zugang von einer grundsätzlichen Offenheit geprägt, die auf Vorab-Hypothesen verzichtet. Die explorative Funktion und das Generieren von Hypothesen stehen im Vordergrund. Die reale Situation soll dabei durch die forschende Person so wenig wie möglich beeinflusst bzw. verfälscht werden.

Das ero-epische Gespräch

Eine zentrale Rolle kommt der Kommunikation zu: „In der teilnehmenden Beobachtung wird eine natürliche und zwanglose Kommunikationssituation herzustellen versucht, über die man die interessierenden Informationen zu erlangen erhofft“ (Lamnek 1995, S. 573). Die entsprechende, adäquate Form der Kommunikation wird gemäß Girtler (2001) als „ero-episches Gespräch“ bezeichnet. Im Gegensatz zu den klassischen Formen des Interviews ist für diese Art des Forschungsgesprächs charakteristisch, dass sich sowohl der Befragte als auch der Forscher in das Gespräch einbringen. Es werden Frage und Erzählung miteinander verwoben,

was eine lockere, vertraute und persönliche Gesprächsebene schafft. Die Fragen werden nicht vorab festgelegt, sondern ergeben sich aus der Situation und dem Verlauf des Gesprächs.

Formen der Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung stellt, wie der Begriff nahelegt, eine spezielle Form der Beobachtung dar. Lamnek (Lamnek 1995, S.247f) nimmt eine Reihe von Differenzierungen vor, um die Forschungsmethode der Beobachtung genauer zu beschreiben:

- Naive und wissenschaftliche Betrachtung

Im Gegensatz zur naiven Betrachtung zeichnet sich die wissenschaftliche Herangehensweise durch eine Systematik aus, die sich sowohl in der Planung der Beobachtungen (z.B. gezieltes Aufsuchen) als auch in der Dokumentation (systematische Aufzeichnung der Beobachtungen) auszeichnet. Darüber hinaus sind die Beobachtungen an einen konkreten Forschungszweck gebunden und es erfolgen wiederholte Kontrollen hinsichtlich Gültigkeit, Zuverlässigkeit und Genauigkeit.

- Strukturierte und unstrukturierte Beobachtung

Die Unterscheidung zwischen einer strukturierten und einer unstrukturierten Beobachtung bezieht sich nicht auf den Grad der Wissenschaftlichkeit, sondern auf die Art des Vorgehens. Im Forschungsverlauf kann bzw. wird sich die Herangehensweise von einer noch unstrukturierten Ausgangsbasis zu einer zunehmend strukturierten Beobachtung entwickeln – wenn etwa auf Basis von Beobachtungen Kategorien festgelegt werden können. Ein sehr strukturierter Zugang in der Eingangsphase der Untersuchung (z.B. Vorgabe eines feststehenden Kategorienschemas) steht dem qualitativen Paradigma der Offenheit bis zu einem gewissen Grad entgegen und kann im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung als nur eingeschränkt empfehlenswert bezeichnet werden.

- Offene und verdeckte Beobachtung

Bei der offenen Beobachtung ist der Zweck der Beobachtung (jedoch nicht unbedingt das konkrete Ziel) dem sozialen Feld bekannt. Der Nachteil der offenen Beobachtung besteht darin, dass es zu einer Verfälschung der Beobachtungssituation kommen kann. Bei der teilnehmenden Beobachtung sind beide Varianten denkbar.

- Teilnehmende und nicht teilnehmende Beobachtung

Bei der teilnehmenden Beobachtung betrachtet der/die ForscherIn das Feld nicht lediglich von außen, sondern integriert sich selbst als Person in dieses. Hier muss allerdings die Voraussetzung gegeben sein, dass der/die BeobachterIn auch die Möglichkeit besitzt, eine Rolle im untersuchten Feld zu übernehmen und von der untersuchten sozialen Gruppe akzeptiert zu werden.

- Aktiv und passiv teilnehmender Beobachter

Ein/e BeobachterIn kann sich in unterschiedlichem Ausmaß in die im Fokus stehende soziale Gruppe einbringen. Dabei handelt es sich um ein Kontinuum, welches von völliger Partizipation und Identifikation mit dem Feld bis zur reinen Beobachtung reicht. Während ersteres die Gefahr der Beeinflussung des Feldes und dem Verlust jeglicher Objektivität in sich birgt, besteht beim anderen Extrem die Problematik, auf diese Weise schwer einen authentischen Einblick in das Feld erlangen zu können. Bei der teilnehmenden Beobachtung wird in der Regel eine Position zwischen diesen beiden Extremvarianten eingenommen.

- Direkte und indirekte Beobachtung

Soziales Verhalten kann zu dem Zeitpunkt festgestellt werden, zu dem es konkret stattfindet, kann aber auch indirekt (z.B. auf Basis von berichtetem Verhalten) erschlossen werden. Die teilnehmende Beobachtung bezieht sich grundsätzlich auf direkt beobachtbares Verhalten.

- Feld- und Laborbeobachtung

Eine letzte Unterscheidung betrifft noch den Umstand, ob es sich um eine Beobachtung in natürlicher Umgebung oder unter künstlichen Bedingungen handelt. Eine teilnehmende Beobachtung ist als Beobachtung in natürlicher Umgebung definiert.

Forschungsprozess

Der Forschungsprozess bei der Feldforschung, insbesondere auch bei der Anwendung der Methodik der teilnehmenden Beobachtung“, durchläuft verschiedene Stationen (vgl. Flick 2000, S.191f):

- Vorbereitungsphase

In der Vorbereitungsphase erfolgt zunächst die konkrete Auswahl des Untersuchungsfeldes, gefolgt von der konkreten Ausarbeitung eines Arbeitsplans für die konkrete Durchführung

- Einstieg ins Feld

Hier ist insbesondere abzuklären, welche soziale Rolle der/die ForscherIn innerhalb des sozialen Feldes einnehmen kann bzw. möchte. Diese Phase dient zudem dem Aufbau möglichst vielseitiger Kontakte.

- Explorations- und Ausarbeitungsphase

Hier geht es nun um das konkrete, gezielte Sammeln von Informationen, wobei strukturierte Methoden der Beobachtung und Befragung zum Einsatz kommen.

- Protokollierung

Die gesammelten Beobachtungen und daraus resultierende Gedankengänge, Reflexionen etc. werden in einem „Forschungstagebuch“ oder Ähnlichem dokumentiert und dienen als Basis für weiterführende Schritte bzw. die auf die Beobachtungen aufbauende Analyse.

4.3.2.3 Gruppendiskussionen in Online-Foren

Die Verwendung des Internets als Instrument und Datenquelle der Sozialforschung ist in der gängigen Forschungspraxis noch wenig etabliert. Dabei eignet es sich nicht nur für die Durchführung klassischer Datenerhebungsverfahren wie Befragungen, Interviews oder Gruppendiskussionen, sondern stellt auch über netzspezifische Kommunikationsräume, wie z.B. Online-Foren, eine Vielzahl natürlicher Daten bereit, welche die Möglichkeit einer non-reaktiven Datenerhebung bieten. Das bedeutet, dass ausschließlich Daten verwendet werden, die unabhängig von der Intention und möglichen Reaktionen des Forschers (Interviewer-, Versuchsleitereffekte o.ä.) produziert werden. Der Einfluss des Forschers wird somit auf ein Minimum reduziert (Parzer 2008).

Der Terminus „Online-Forum“ bezeichnet einen Überbegriff für eine Vielzahl unterschiedlicher netzbasierter Diskussionsplattformen, in denen sich Internetuser zusammenfinden, um über bestimmte Themen zu diskutieren und Informationen auszutauschen. Es handelt sich also um eine computervermittelte Kommunikation, deren Kommunikationsinhalte in Textform erscheinen, über die Computertastatur eingegeben und über den Bildschirm rezipiert werden (Döring 1999).

Die Online-Diskussion im Rahmen eines Forums ist durch Schriftlichkeit und Asynchronität gekennzeichnet, d.h., dass die Kommunikation zeitversetzt und nicht unmittelbar erfolgt. Für die Nutzung von im Rahmen von Online-Diskussionen generierten Aussagen sprechen vor allem forschungsökonomischen Aspekte: die Kommunikation muss nicht mehr aufwendig verschriftlicht werden und kann unabhängig vom Zeitpunkt der tatsächlichen Diskussion und unabhängig von räumlichen Beschränkungen erhoben werden.

Aus methodologischer Sicht muss jedoch auch darauf hingewiesen werden, dass diese Daten unter ganz spezifischen Umständen zustande gekommen sind, die es im Forschungsprozess zu berücksichtigen gilt (z.B. Anonymität der Kommunikationspartner, ethische und rechtliche Fragen bezüglich öffentlicher versus privater Kommunikation, sozial ungleiche Verteilung von Internetzugängen und Nutzungsmöglichkeiten). Als Nachteil kann auch das Fehlen nonverbaler Kommunikationsmöglichkeiten angesehen werden. Erdogan (2001, S.9f) weist zudem auf die Problematik hin, dass die Äußerungen häufig von einer gewissen Oberflächlichkeit geprägt sind. Erst durch die Schilderung von illustrierenden Hintergründen, Erfahrungen und Beispielen sei die Gruppendiskussion für die qualitative Forschung fruchtbar.

Diskussionen in Online-Foren sind in die sozialwissenschaftliche Erhebungsmethodik der Gruppendiskussion (selbstinitiiert, unmoderiert) einzuordnen. Zu deren Auswertung sind daher vor allem Verfahren zur Datenauswertung von Focus-Groups und Gruppendiskussionen geeignet. Nichtsdestotrotz können auch konversationsanalytische, inhaltsanalytische sowie rekonstruktive Methoden der qualitativen Sozialforschung zur Anwendung kommen (Bohnsack 2000).

4.3.2.4 Qualitative (leitfadengestützte) Interviews

Kennzeichnend für diese Interviewtechnik ist der Umstand, dass zwar seitens des/der InterviewerIn konkrete Fragen (anhand eines Leitfadens) gestellt werden, die interviewte Person jedoch in ihren Antwortmöglichkeiten nicht eingeschränkt wird. So können von ihr auch neue Aspekte in das Gespräch eingebracht werden, die das gesamte Interview erweitern. Die Reihenfolge der Fragen ist nicht vorab festgelegt, sondern ergibt sich aus der Interviewsituation (vgl. z.B. Flick 2000). Der Leitfaden stellt somit lediglich ein grundlegendes inhaltliches Steuerungsinstrument dar, der sicherstellt, dass die interessierenden, forschungsrelevanten Inhalte im Interview auch zur Sprache kommen.

4.3.3 Analyseschritte

Sowohl aus der Face-to-face-Erhebungen (teilnehmende Beobachtung, Interviews) an den jeweiligen Standort als auch aus dem Diskussionsforum wurden Fälle (Familien) extrahiert.

Die Analyse der Beobachtungen und Daten umfasst folgende Schritte:

- Fallauswahl
- Fallbezogene Analyse
- Fallübergreifende Analyse
- Typenbildung

Fallauswahl

Da im Rahmen von Fallstudienanalysen im Vergleich zu quantitativen Untersuchungen eher wenige Fälle untersucht werden, kommt der Fallauswahl im Forschungsprozess eine sehr hohe Bedeutung zu. Um in qualitativen Designs Stichprobenfehler zu vermeiden (die aufgrund der geringen Stichprobengröße sehr stark ins Gewicht fielen), ist es daher erforderlich, wenige Fälle systematisch auszuwählen. Entsprechend werden Verfahren einer bewussten Fallauswahl thematisiert, die die Heterogenität im empirischen Feld in den Blickpunkt rücken (theoretisches Sampling).

Die empirische Analyse beginnt mit der Auswahl eines vom Forscher als „typisch“ bzw. für die Problemstellung „geeigneten“ betrachteten Falles. Theoretisches Sampling bedeutet nun, dass gezielt nach Fällen gesucht wird, die entweder sehr ähnliche (minimale Kontrastierung) oder sehr verschiedene Daten (maximale Kontrastierung) zu einem bestimmten Thema erwarten lassen. Theoretisches Sampling bedeutet somit, dass systematisch nach Fällen gesucht wird, die eine oder mehrere Kategorien gemeinsam haben und hinsichtlich bedeutsamer Merkmale ähnlich oder (alternativ) unterschiedlich sind.

Verfügt der Forscher dagegen bereits über Vorkenntnisse oder Initialhypothesen, so bietet es sich an, eine a priori-Definition von Auswahlmerkmalen vorzunehmen und hierdurch sicherzustellen, dass die Träger relevanter Merkmalskombinationen im Sample vertreten sind. Dies gilt speziell bei kleinen Stichproben. Man spricht in diesem Zusammenhang von qualitativen Stichprobenplänen. Dabei erscheint es wichtig darauf hinzuweisen, dass das Ziel eines solchen Stichprobenplans nicht ist, Repräsentativität, sondern eine hinreichende Variation der Fälle zu

erzielen. Ihre Funktion liegt darin, theoretisch bedeutsame Merkmalskombinationen bei der Fallauswahl hinreichend zu berücksichtigen (vgl. auch Kelle/Kluge 1999: 51, 53).

Fallbezogene Analyse

Bei der anschließenden fallbezogenen Analyse erfolgt eine genaue Beschreibung der jeweiligen singulären Fälle („Fallrekonstruktion“), um die Besonderheit bzw. Einzigartigkeit eines Falles zu dokumentieren. Dieser Schritt ist erforderlich, bevor Fallvergleiche angestellt und darauf basierend Generalisierungen vorgenommen werden können. Begonnen wird mit einem für die Fragestellung typischen Fall

Fallübergreifende Analyse

Die Basis für die fallübergreifende Analyse bilden die einzelnen Fallanalysen. Dabei werden die entwickelten Subkategorien mit denen anderer Fälle verglichen, um ein Kategoriensystem zu entwickeln, welches die Varianz und Heterogenität aller Fälle widerspiegelt (vgl. Kelle/Kluge 1999: 67 ff.) und um (Sub-)Kategorien zu identifizieren, anhand derer sich die Fälle möglichst deutlich unterscheiden lassen.

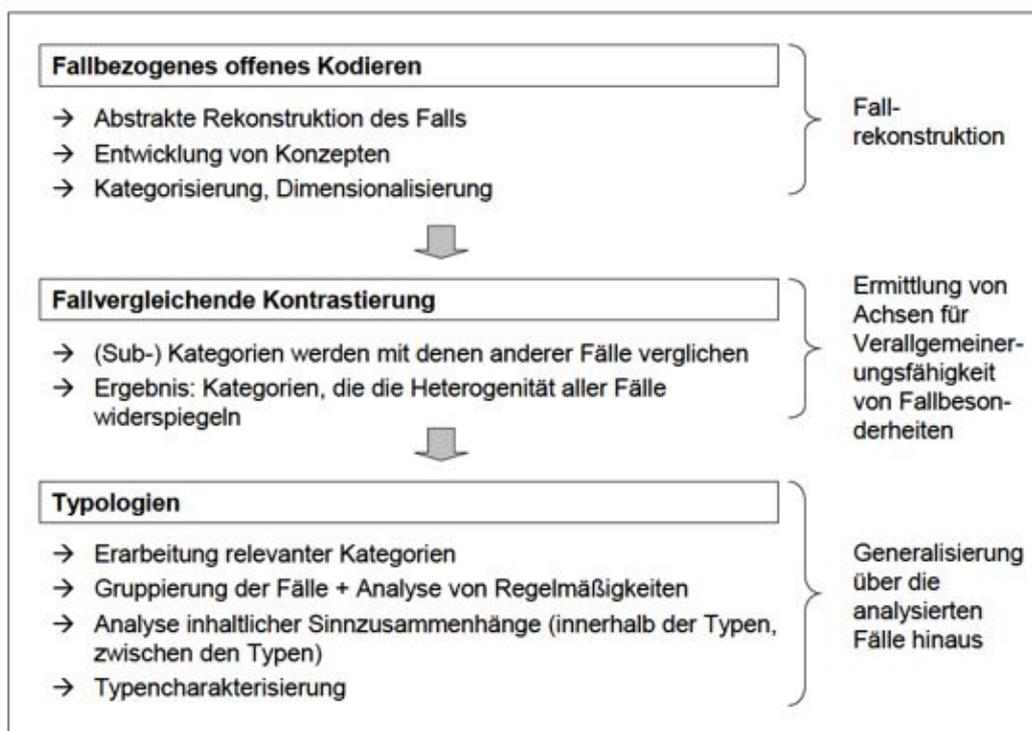
Typenbildung

Die Identifizierung fallübergreifender und differenzierender Kategorien stellt die Basis für die Suche nach übergreifenden Fallmustern sowie die Entwicklung von Typologien dar. Die Typenbildung, die bei fallübergreifenden Analysen in der qualitativen Sozialforschung einen besonderen Stellenwert hat, erfüllt nicht primär eine deskriptive oder komplexitätsreduzierende Funktion, sondern ist überdies von heuristischer und theoriegenerierender Bedeutung.

„Typologien regen zu Erkenntnissen und zur Formulierung von Forschungsproblemen an, sie verweisen auf inhaltliche Sinnzusammenhänge und tragen damit zur Hypothesengenerierung bei.“ (Kelle & Kluge 1999, S.81)

In der nachfolgenden Grafik (Wrona 2008) werden die beschriebenen Forschungsschritte nochmals zusammengefasst.

Abbildung 15: Schritte der Datenauswertung



Quelle: Wrona (2008), S.38

4.4 Beschreibung der Erhebungen vor Ort

4.4.1 Allgemeines

Die Erhebungen vor Ort fanden an zwei Standorten statt: in einer ländlichen Gemeinde in Niederösterreich sowie in einer Kleinstadt in unmittelbarer Nähe zu Wien. Damit war einerseits durch die soziale Einbindung der ForscherInnen in den jeweiligen Lebenskontext der notwendige Zugang zum Feld gewährleistet, andererseits war es auf diese Weise möglich, zwei sehr unterschiedliche Stichproben in Hinblick auf Bevölkerungsdichte, Infrastruktur, Bildungsgrad der Bevölkerung, schulischen Wahlmöglichkeiten usw. zu generieren.

Die teilnehmende Beobachtung erfolgte über einen Zeitraum von rund einem Jahr zu zahlreichen Gelegenheiten: Beim Tag der Offenen Tür der jeweiligen Schulen, bei Elternsprechtagen, Schulfesten, beim Bringen und Abholen der Kinder von der Schule oder auch beim Warten auf den Schulbus. Zum Teil wurde das Thema (zumeist in Form einer einfachen Frage zu den Plänen nach Abschluss der Volksschule) von den ForscherInnen bewusst in Einzel- oder Gruppengespräche eingebracht; je nach Situation und sozialem Kontext wurde auch auf die persönliche Betroffenheit (Übergangentscheidung für das eigene Kind bzw. die eigenen Kinder) sowie auf ein generelles Forschungsinteresse zu dieser Thematik Bezug genommen, wobei auf die strikte Vermeidung einer wertenden Position geachtet wurde.

Ergänzend zur teilnehmenden Beobachtung wurden Eltern bzw. Kinder, die sich als „interessante Fälle“ erwiesen hatten, um ein kurzes Interview gebeten. Im Rahmen dieser leitfadengestützten Interviews wurden die Personen konkret nach ihrem Entscheidungsprozess (z.B.

Offenheit für verschiedene Optionen), ihren Motiven in Hinblick auf die Schulwahl oder ihre Einschätzung der Tragweite der Entscheidung befragt.

Die Beobachtungen wurden jeweils unmittelbar danach in einem Forschungstagebuch notiert und dokumentiert. Dies beinhaltete u.a. auch die Identifikation und Beschreibung von „Fällen“, die bei weiteren Zusammentreffen und ggf. auf Basis vertiefender Interviews ergänzt wurden. Des Weiteren wurden soziale Interaktionen bzw. Gruppenprozesse (Gruppendynamik, emotionale Prägung der Diskussion etc.) erfasst und aufgezeichnet.

Forschungsbegleitend erfolgte ebenso laufend eine Sichtung und Analyse des generierten Forschungsmaterials (z.B. Identifikation von Entscheidungsindikatoren), welche in den weiteren Forschungsprozess einfließen.

4.4.2 Eine ländliche Gemeinde in NÖ

4.4.2.1 Möglichkeiten der Schulwahl

In der kleinen Ortschaft gibt es eine Neue Mittelschule, die allgemein einen guten Ruf besitzt, jedoch aufgrund von Abwanderungen und der Konkurrenz der Gymnasien im Bezirk mit sinkenden Schülerzahlen und damit verbunden mit Standortproblemen zu kämpfen hat. Aufgrund der geringen Gemeindegröße kommt zumeist lediglich eine Volksschulklasse pro Schulstufe zustande, was impliziert, dass es jedes Jahr fraglich ist, ob die erforderliche Mindestschüleranzahl (zehn SchülerInnen) erreicht wird. Mit denselben Problemen hat auch die Nachbargemeinde zu kämpfen. Seit einigen Jahren steht die mögliche Zusammenlegung der beiden Neuen Mittelschulen im Raum.

In den verschiedenen Gemeinden des Bezirks existieren mehrere Neue Mittelschulen mit spezifischem Schwerpunkt, die jedoch unterschiedlich gut erreichbar sind. Von faktischer Relevanz ist lediglich eine Neue Mittelschule mit sportlichem Schwerpunkt, die ihr Angebot auch aktiv in der Volksschule bewirbt.

Es befinden sich zwei Gymnasien im Bezirk in erreichbarer Nähe. Die Fahrzeit zum jeweiligen Gymnasium beträgt in allen drei Fällen und für alle Kinder der Gemeinde mehr als 30 Minuten kann sich je nach Wohnsitz innerhalb der Gemeinde auch auf mehr als eine Stunde erstrecken. Im Nachbarbezirk stehen vier weitere Gymnasien zur Auswahl. Obgleich diese von der Erreichbarkeit her mit jenen im Bezirk vergleichbar sind, werden sie aber – vor allem in der Unterstufe – nur in Ausnahmefällen überhaupt in Betracht gezogen.

4.4.2.2 Fallbeschreibungen

In diesem Abschnitt werden einzelne „Fälle“ – im Sinne von Familien – beschrieben. Die Personen wurden (wie auch bei der städtischen Stichprobe) anonymisiert bzw. mit einem Pseudonym bedacht.

Familie L1 (Michelle)

Michelle ist das dritte von vier Kindern und derzeit in der vierten Klasse Volksschule. Alle Kinder – sowie die Eltern – haben die ortsansässige HS (jetzt NMS) besucht. Es stand von Anfang an nicht zur Diskussion, welche Schule dieses (und auch das nächste) Kind besuchen wird. Die Eltern sind sehr stolz auf die hohe Qualität der NMS. Andere Schulen wurden weder beabsichtigt noch in Betracht gezogen. Für das Kind und auch für seinen jüngeren Bruder war es ebenfalls immer klar, dass es diese Schule besuchen wird. Die Leistungen sprechen ebenfalls eher für die NMS als für das Gymnasium: Michelle hat ein „Gut“ in mehreren Fächern und die Mutter beschreibt das Arbeitstempo des Kindes als „langsam“. Ganz wichtig ist diesem Kind, welche Schule die beste Freundin besuchen wird.

Familie L2 (Anna)

Anna ist das ältere von zwei Kindern und Einserschülerin. Die Eltern, die beide über keine akademische Ausbildung verfügen, lassen kein Angebot für die intellektuelle, kreative und sportliche Entwicklung der Kinder aus. Wichtig ist ebenfalls, sich von der bäuerlichen Bevölkerungsschicht abzugrenzen. Die Schulform – das Gymnasium - steht von vornherein fest. Die Entscheidung, welches Gymnasium ist überlagert vom Wunsch des Kindes nach einem ganz bestimmten. Die Eltern schließen sich letztendlich dem Wunsch des Kindes an. Ausschlaggebend waren laut Eltern neben dem Wunsch der Tochter und dem Umstand, dass es sich um eine Privatschule handelt, auch die verkehrsmäßig günstige Busanbindung und der „geschützte Rahmen“ der Schule (außerhalb der Ortschaft im Grünen). Das Mädchen besucht seit dem Schuljahr 2015/16 die Wunschschele.

Familie L3 (Dominik)

Dominik ist ein Einzelkind und besucht – wie schon seine Eltern – die NMS vor Ort. Auch in diesem Fall stand die Entscheidung im Prinzip auch schon immer fest. Grundlage der Entscheidung war, dass die Mutter sich nicht im Geringsten vorstellen konnte, dass das Kind die vertraute Umgebung verlässt. Die Mutter brachte in einer Diskussion auch die Begründung, dass die Kinder in der NMS bedeutend mehr und besser lernen als auf dem Gymnasium. Auf Nachfrage, wie sie darauf komme, erklärte sie, die Stundenpläne verglichen zu haben. Die Noten des Kindes hätten für den Besuch eines Gymnasiums gesprochen.

Familie L4 (Jakob)

Bei Jakob handelt es sich um ein Kind mit deutlichen Lernschwierigkeiten und Nachhilfe schon in der Volksschule. Die Mutter brachte bereits einen Sohn mit in die Ehe, der das Gymnasium mit Leichtigkeit geschafft hat. Dem Vater ist es sehr wichtig, dass sein leiblicher Sohn ebenfalls das Gymnasium besucht, was seit dem Schuljahr 2015/16 auch der Fall ist. Die Nachhilfestunden dauern weiter an und das Kind steht augenscheinlich unter hohem Leistungsdruck. Über die Ausbildung der Eltern ist nichts bekannt.

Familie L5 (Raphael)

Raphael ist das dritte von vier Kindern, die Eltern haben beide keine akademische Ausbildung. Die beiden ersten Kinder gingen in Wien zunächst auf eine Waldorfschule, später dann ins Gymnasium. Auf Anraten einer Freundin besichtigten die Eltern mit Raphael ein bestimmtes Gymnasium im Nachbarbezirk, für das sich der Sohn spontan entschied. Der Besuch der NMS kam laut Aussage der Mutter nie wirklich in Frage, obgleich die Familie den Tag der Offenen Tür nutzte, um die NMS zu besichtigen. In diesem Zusammenhang berichtet die Mutter von einem einprägsamen Erlebnis: In einer der Klassen hingen Bilder mit Berufswünschen der Kinder an den Wänden. Darauf zu sehen: Friseurin, Verkäuferin, Mechaniker... Die Mutter erlebte diese deutliche Ausrichtung auf einen bestimmten Ausbildungsgrad als schockierend. Die Mutter berichtet, dass ihr die Entscheidung für die vom Sohn gewählte Schule jedoch schwer fiel, da zahlreiche Ängste in ihr ausgelöst wurden: Die weite Bahnfahrt mit damit verbundenen Risiken sowie die Befürchtung, ihr Kind könnte an der großen Schule (rund 1000 SchülerInnen) untergehen. Sie habe sich allerdings bewusst gemacht, dass ihre Ängste nur einen kurzen Teil der Schulzeit – die Anfangszeit – betreffen. Freunde waren für den Sohn, der als einziger in seiner Klasse diese Wahl traf, kein Entscheidungskriterium. Die Noten in der Volksschule sprachen nicht eindeutig für das Gymnasium. Die Mutter erzählt auch, dass die damalige Klassenlehrerin ihren Sohn als durchaus geeignet für das Gymnasium bezeichnet hatte, allerdings mit dem Zusatz, sich eigentlich im Sinne der Gemeinde – zur Erhaltung des Schulstandortes – für die NMS aussprechen zu müssen. Der Sohn hat mittlerweile bereits ein Schuljahr am Wunschgymnasium absolviert und die Mutter zieht rückblickend Bilanz, dass es „auf jeden Fall die richtige Entscheidung“ gewesen sei.

Familie L6 (Simone)

Simone besucht die zweite Klasse der NMS im Ort. Beide Elternteile waren ebenfalls in dieser Schule. Bereits in der Volksschule stach Simone durch sehr gute Leistungen hervor und besuchte in den letzten Jahren auch Angebote im Rahmen der Begabtenförderung. Der Besuch eines Gymnasiums stand dennoch nie zur Debatte, da die Mutter vehement die Meinung vertritt, es stünden dem Mädchen nach der vierten Klasse NMS, deren Qualität sie sehr hoch einschätzt, ohnehin alle Wege offen. Zudem sei sie „bewusst Bäuerin geworden, um Zeit für ihre Kinder zu haben, und nicht um sie am Nachmittag in das weit entfernte Gymnasium abzuschieben“. Simone selbst fühlt sich in NMS sehr wohl und erbringt auch dort ausgezeichnete Leistungen.

Familie L7 (Florian)

Florian ist der älteste von drei Geschwistern und besucht seit dem Schuljahr 2015/2016 eine NMS mit sportlichem Schwerpunkt im Nachbarort. Seine Noten hätten auch für das Gymnasium gesprochen. Gemeinsam mit den Eltern schaute er sich die erreichbaren Schulen im Umkreis an (Neue Mittelschulen und Gymnasien). Die NMS, die er jetzt besucht, hatte die Kinder der damaligen vierten Klasse Volksschule auch selbst eingeladen und die Klasse mit dem Bus zur Besichtigung der Schule abgeholt. Er und ein paar andere Buben aus der Klasse waren von dem Angebot begeistert, aber lediglich Florian konnte seine Eltern überzeugen, diese Schule zu wählen. Die Eltern der anderen Buben bestanden auf dem Besuch der NMS im eigenen Ort.

Familie L8 (Leonie)

Leonie absolviert gerade die zweite Klasse eines Gymnasiums. Den Entscheidungsprozess beschreiben Eltern und Tochter als sehr schwierig. Weder die Noten noch die Schulbildung der Eltern (Vater hat das Gymnasium besucht, Mutter eine Hauptschule) erwiesen sich als Anhaltspunkte für die Familie. Von zentraler Bedeutung war allerdings das Entscheidungsverhalten von Leonies Freundinnen, was jedoch mit der Schwierigkeit verbunden war, dass ein Teil der Freundinnen sich für das Gymnasium entschied, der andere für die NMS. Für die Eltern lag die Entscheidung allein bei der Tochter, die letztendlich das Gymnasium wählte. Rückblickend wird dies als richtige Entscheidung bewertet. Die Mutter gibt allerdings an, dass sich ihr Verhältnis zu manchen anderen Müttern aufgrund dieser Entscheidung merklich abgekühlt habe und diese längere Zeit danach Gesprächen über die Schule der Kinder ausgewichen waren.

Familie L9 (Jaqueline)

Jaqueline wächst als Einzelkind auf und besucht derzeit die zweite Klasse eines Gymnasiums. Ihre Eltern führen einen kleinen Betrieb und verfügen beide über einen Lehrabschluss. Jaqueline hat sich ganz allein für das Gymnasium entschieden. Die Eltern waren von Jaquelines Entscheidung überrascht, akzeptierten sie jedoch, da es „ihre Entscheidung“ sei und sind letztendlich sehr stolz, dass ihre Tochter diesen Bildungsweg gewählt hat. Die Motivation, ein Gymnasium zu besuchen, beruhte in erster Linie auf der Vorbildwirkung eines älteren Nachbarkindes, einem mathematisch begabten Buben, der von Jaqueline sehr bewundert wird. Jaqueline durchlief einen mehrere Monate andauernden Entscheidungsprozess, im Verlaufe dessen sie immer wieder von Zweifeln geplagt wurde, ob sie das Gymnasium auch schaffen würde. Sie hatte im Zeugnis „auch Zweier“. Mehrere Wochen hindurch gab sie an, nun doch in die NMS gehen zu wollen, ehe sie es sich wieder anders überlegte. Für einen kurzen Zeitraum stand für sie auch die Überlegung im Raum, eine NMS mit Musikschwerpunkt zu besuchen, um, wie sie meinte, „dann einmal bei den Philharmonikern zu spielen“. Zu diesem Zeitpunkt spielte das Mädchen mit eher mäßiger Motivation ein Instrument. Bei ihrer Entscheidung für das Gymnasium erfuhr sie seitens ihrer Klassenlehrerin offenbar eher wenig Unterstützung. Ihren Berichten zufolge empfahl diese den „Gymnasiumkindern“: „Schaut einfach, dass ihr irgendwie durchkommt.“ Jaqueline erzählte auch, dass jemand in die Schule gekommen sei, um zu erfragen, welche Kinder voraussichtlich die NMS besuchen werden. Obgleich Jaqueline sagte, „wahrscheinlich ins Gymnasium“ zu gehen, sei sie für die NMS eingetragen worden, worüber sie sich geärgert habe. Aufgrund dieses Vorfalles fühlte sie sich allerdings offenkundig in ihrem Vorhaben, das Gymnasium zu besuchen, bestärkt („jetzt erst recht“). Letztendlich entschied sich das Mädchen tatsächlich für das Gymnasium, hat dort aber durchaus mit Schwierigkeiten speziell in den Fächern Mathematik und Englisch zu kämpfen und nimmt regelmäßig Nachhilfestunden in Anspruch.

Familie L10 (Katharina)

Katharina geht in die vierte Klasse der örtlichen Volksschule. Sie konnte bereits lange vor ihrer Einschulung lesen und erbringt in der Schule sehr gute Leistungen. Die Eltern sehen jedoch keinen Grund, Kind ins Gymnasium zu schicken, da ihm nachher ohnehin noch alle Wege offen stünden. Ausschlaggebend war Katharinas Wunsch, auch weiterhin mit ihrer besten

Freundin, die im Unterricht deutlich schlechtere Leistungen erbringt, weiterhin in dieselbe Schule gehen zu können. Ihre große Schwester, die sich ebenfalls das Lesen vor der Einschulung selbst beigebracht hat, hat Jahre zuvor ebenfalls diesen Weg eingeschlagen und schließlich einen Lehrberuf erlernt.

4.4.3 Eine niederösterreichische Kleinstadt in unmittelbarer Nähe zu Wien

4.4.3.1 Möglichkeiten der Schulwahl

Zur Wahl standen überwiegend: örtliches öffentliches Gymnasium, Gymnasien in Wien (primär privat) und drei örtliche Neue Mittelschulen.

4.4.3.2 Fallbeschreibungen

Familie S1 (Sebastian)

Die Familie hat zwei Kinder und hat sich entschieden, ihren großen Buben in ein privates Gymnasium im 19. Bezirk (Wien) zu geben. Der Bub ist auch in einer privaten VS gewesen, wo er seine Lehrerin sehr geliebt hat. Diese Lehrerin hat die gewählte Schule im 19. Bezirk empfohlen, ihre Tochter unterrichtet an dieser Schule. Da die Lehrerin für die Familie eine wichtige und kompetente Ansprechperson ist, stellt ihre Empfehlung eine sehr relevante Entscheidungshilfe für die Eltern, aber auch für den Buben dar.

Im Gespräch meinen die Eltern, dass sie eine eher kleine Schule gesucht hätten, wo die Kinder eine persönliche Betreuung erfahren, Wertigkeiten vermittelt werden und die Kinder nicht nur eine Nummer sind. Sie erwarten sich einen motivierenden Umgang der LehrerInnen mit den SchülerInnen. All diese Wünsche sehen sie in im öffentlichen Gymnasium nicht gegeben, welches als zu groß und zu unpersönlich wahrgenommen; da zählt nur Leistung, keiner kennt den anderen, da ist man den Lehrern egal – speziell nach dieser schönen Volksschulzeit; ein solcher Wechsel wird als zu radikal empfunden.

Ihre Meinung haben sie über den Austausch mit anderen Eltern und der besagten Volksschul-Klassenlehrerin sowie über ihren persönlichen Eindruck am „Tag der offenen Tür“ gebildet. Bestärkt werden sie durch die positive Rückmeldung ihres Sohnes, der sich beim „Schnuppern“ ebenfalls sofort wohlfühlt.

Der lange Anfahrtsweg wird als wenig problematisch gesehen, wichtig war hingegen, dass zumindest einer der Freunde des Kindes auch in diese Schule geht.

Familie S2 (Marion)

Marion ist vom örtlichen Gymnasium mit seinen 1.200 SchülerInnen und rund 130 LehrerInnen begeistert. Sie mag die Größe der Schule, findet es „cool“ und kommt sich sehr erwachsen vor. Sie hat die Vorstellung, dass sie, wie in den amerikanischen Colleges, mit ihren Ordnern unter dem Arm geklemmt in die Schule geht. Man kennt auch so viele Leute – auch klassenübergreifend, weil ja die meisten ins Gymnasium gehen. Ältere Freunde haben schon erzählt, wie es im Gymnasium ist, da kommt einem das alles schon ein bisschen bekannt vor.

Marion ist in eine private Volksschule gegangen und hat die Zeit sehr genossen. Sie ist ein extrovertiertes Kind und eine sehr gute Schülerin, weshalb von Anfang an klar ist, dass sie in ein Gymnasium gehen wird. Auch wenn sich die Familie im Vorfeld zwei Schulen ansieht, fällt die Entscheidung sehr schnell für das örtliche Gymnasium. Marion trägt einen großen Anteil an dieser Entscheidung, was von der Mutter folgendermaßen kommentiert wird: „Es ist ja ihre Schule, sie muss dorthin gehen und deshalb muss sie sich wohlfühlen“.

Ihre Mutter ist überzeugt, dass sich Marion „gut organisieren kann“ und in der Schule keine Probleme haben wird. Sie meint, dass die Kinder generell keine Angst vor der Größe der Schule haben – das ist eher ein Problem der Eltern.

Marions Mutter sieht es als Vorteil, dass das einzelne Kind nicht so im Fokus steht wie in einer kleinen Schule. Sie verbindet damit weniger Druck und mehr Freiheit („objektiver“) – aber auch eine bessere Vorbereitung auf das Leben.

Familie S3 (Tim)

Tims Eltern arbeiten in Wien und sind beide vollzeit-erwerbstätig. Daher war schon in der Volksschule wichtig, dass das Angebot einer qualitativ guten Nachmittagsbetreuung gegeben ist, wo „dann alles erledigt ist und man nicht um 6Uhr am Abend mit dem Kind Aufgaben machen beginnt“. Die Eltern haben sich für eine Schule im 9.Bezirk in Wien entschieden. Diese hat erstens einen guten Ruf und bietet zweitens eine gute Nachmittagsbetreuung an. Der Ruf der Nachmittagsbetreuung am örtlichen Gymnasium ist weniger gut. Die Eltern haben sich u.a. auch für diese Schule entschieden, weil sie in der Nähe arbeiten und das Kind mit dem Auto mitnehmen können. Allerdings ist die Firma im letzten Jahr umgezogen und somit fällt diese Möglichkeit weg.

Die Eltern haben die Entscheidung ganz unabhängig von den anderen Eltern oder Tims Freunden getroffen. Für sie ist die Nachmittagsbetreuung der zentrale Faktor, der Prioritäten setzt. Was die Freunde betrifft, so meint Tims Mutter, dass ihr Sohn so kommunikativ ist und immer sofort Freunde findet. Er findet sich schnell in neuen Situationen zurecht.

Familie S4 (Danyo)

Obwohl Danyo die Noten für das Gymnasium gehabt hätte, hat sich seine Mutter für die örtliche NMS entschieden. Sie findet, dass hier weniger Druck gemacht wird und so ist er jetzt Klassenbester und „total glücklich“. Die NMS hat einen Computer-Schwerpunkt, den die Mutter für Danyo geeignet findet. Die Familie hat in vielen Bereichen eher alternative Wertvorstellungen. Bereits in der VS-Zeit hat es immer wieder Situationen gegeben, in denen die Eltern das Kind aus dem „System“ herausgenommen haben. So durfte er sich z.B. im Fasching nicht verkleiden oder dabei sein, wenn ein Zauberer in die Schule gekommen ist („Woodoo“). Dies hängt zum einen Teil damit zusammen, dass der Vater aus Afrika stammt und somit ein anderer kultureller Hintergrund gegeben ist. Zum anderen Teil ist die Familie bestrebt, eine „individuelle Lösung“ zu finden, sodass die Entscheidung für die NMS wie eine bewusste Entscheidung gegen das System und gegen die anderen Eltern wirkt. Die Entscheidungsmacht liegt eindeutig bei der Mutter.

Familie S5 (Benjamin)

Benjamin besucht eine private Volksschule im Wohnort. Die schulischen Leistungen sprechen für den Besuch des Gymnasiums. Seine Mutter besuchte selbst ein kleines Gymnasium in Wien mit eher alternativer Ausrichtung und hat sehr positive Erinnerungen daran. Sein Vater besuchte das örtliche Gymnasium, an dem auch die beiden Großeltern unterrichteten und möchte Benjamin dorthin geben. Die Mutter hätte vorgehabt, sich zumindest zwei Schulen anzuschauen. Allerdings hat sich Benjamin nach dem Tag-der-offenen-Tür bereits für das Gymnasium entschieden. Für Benjamin war sicherlich der Eindruck prägend, dass er von sehr vielen älteren Freunden mit „He, Benjamin, kommst Du dann auch ins Gym?“ begrüßt wurde und eine „Privat-Führung“ von zwei der Familie bekannten Viertklässlern bekommen hat. Für den Vater war dies die gewünschte Entscheidung, für die Mutter zunächst eine Schreckvorstellung: „Wir kommen zum ‚Tag der offenen Tür‘, es ist 14 Uhr Schulende, eine Horde von Hunderten Schülern strömt uns aus der Garderobe (die aussieht wie die Umkleidekabinen in einem riesigen Hallenbad) entgegen, Benjamin verschwindet in der Masse...“. Sinnbildlich für den Gedanken, dass das Kind mit den gestellten Anforderung nicht zurecht kommen könnten, dass es aus einem bisher sehr geschützten Rahmen der Volksschule in eine riesige Schule kommt, wo keiner dahinter ist und nachschaut. Als die Entscheidung für das Gymnasium gefallen ist, erklärt Benjamin, dass er – wie sein Native-Speaker-Freund – auch in den bilingualen Zweig mit Englisch als Unterrichtssprache gehen möchte. Hierfür muss er einen schriftlichen und einen mündlichen Test ablegen. Die Eltern sind skeptisch, weil sie meinen, dass der Übertritt ins Gymnasium schwer genug ist und nicht noch eine zusätzliche Anforderung sinnvoll ist. Auch die Lehrerin meint, dass es für die Kinder zu viel Druck ist. Die Eltern würden zudem die Interessen ihres Sohnes eher auf naturwissenschaftlichem Gebiet als bei Sprachen sehen, Benjamin will Tierarzt werden. Benjamin schafft die Prüfungen und geht in den bilingualen Zweig.

Familie S6 (Daniel)

Daniel geht in eine öffentliche Volksschule. Er hat kein Problem mit seinen Noten und deshalb steht von Anfang an fest, dass er in das örtliche Gymnasium gehen soll. Für den Vater ist laut eigenen Angaben alles klar – „wo soll er denn sonst hingehen“ – und er macht sich keine weiteren Gedanken. Die Mutter meint zwar auch, dass man mit einem Gymnasium die besten Chancen im Leben hat, überlegt jedoch, ob es Alternativen gibt. Dabei richten sich die möglichen Alternativen primär nach dem Wunsch des Kindes und weniger nach seinen Begabungen. Die Entscheidung ist seitens des Vaters – und auch des Kindes – eher unemotional, seitens der Mutter sehr gefühlsbetont. Ein reger Austausch mit anderen Müttern findet statt. Letztendlich sind für sie die Freunde des Kindes, die ebenfalls ins örtliche Gymnasium gehen, bzw. deren Eltern ausschlaggebend.

4.5 Beschreibung des Diskussionsforums

4.5.1 Allgemeines

Die in der vorliegenden Studie analysierte Online-Diskussion fand im Zeitraum vom 15 bis 23. Februar 2011 auf der Diskussionsplattform <http://www.parents.at> statt (Link zum Thread: <http://www.parents.at/forum/archive/index.php/t-693082.html>). An der Diskussion beteiligten sich insgesamt 33 Personen, wobei sich die Anzahl der Einzel-Postings pro Person von einem einzigen bis zu 57 erstreckt.

Die Diskussion umfasst mehrere Diskussionsstränge: neben der konkreten Beantwortung der Ausgangsfrage (Kriterien für die Schulentscheidung nach der Volksschule) wurde vor allem die Frage behandelt, ob die Entscheidungsmacht bei den Eltern oder bei den Kindern anzusiedeln sei. Ein weiterer Aspekt, der kontrovers diskutiert wurde, war die Frage der Gleichwertigkeit von NMS und AHS-Unterstufe und der damit verbundenen Chancengleichheit für Kinder, die die verschiedenen Schulzweige besuchen. Im anschließenden Abschnitt wird der Verlauf des Diskussionsforums grob skizziert.

4.5.2 Zusammenfassung des Verlaufs

Tomymam eröffnet die Diskussion mit folgender Fragestellung⁵:

„Wer kann mir bitte gedanken sortieren helfen? Was waren eure kriterien (nicht für welche schule, sondern in bezug auf euer kind, selbstständigkeit,...)für die wahl neue mittelschule/hauptschule oder gymnasium? Seid ihr bzw. ist euer kind mit eurer entscheidung glücklich? Was kommt auf sie zu, worauf muss ich mich 100% verlassen können? Mein süsster ist, sag ma mal relativ vif, aber megafaul und braucht meist einen mega ar...tritt, um sich der schule zu widmen, hat aber nichtsdestotrotz ein annehmbares zeugnis... Was tu ich bloss mit ihm????“

Die ersten acht Postings gehen sehr konkret auf die Fragestellung ein und führen die Entscheidungskriterien für die Schulwahl an. Dabei fällt auf, dass in sechs der acht Beiträgen deutlich gemacht wird, dass das Kind sich für eine bestimmte Schule (bzw. Schulform) entschieden hatte und sich Eltern sich diesem Wunsch angeschlossen haben. Bei manchen fiel dementsprechend die Entscheidung für das Gymnasium, bei anderen für die NMS, wobei es sich bei letzterer in zwei Fällen um Schulen mit besonderer Ausrichtung handelte (Sport bzw. Musik).

Elaine begründet die Entscheidungsmacht des Kindes damit, dass sich dieses in der Schule wohlfühlen soll, **SabineG** nennt die „Meinungsfreiheit des Kindes“ als ausschlaggebendes Kriterium. Lediglich eine Mutter nennt auch allgemeine Kriterien wie Begabungen und Arbeitsmotivation, die auch bedacht werden sollen.

Zwei Mütter (**Muell23** und **Birke**) grenzen sich von den übrigen ab, indem sie betonen, die Noten seien für die Schulwahl (Gymnasium) ausschlaggebend gewesen und die Eltern hätten die Entscheidung getroffen.

⁵ Zitate in Originalfassung

Tomymam bedankt sich für die bisherigen Rückmeldungen und gibt an, sich „in ihrem Bauchgefühl bestätigt“ zu fühlen.

Erneut meldet sich eine Mutter zu Wort (**Elke1975**), deren Sohn die Entscheidung über die Schulwahl getroffen hat. Er besucht die Sporthauptschule, die Noten hätten für das Gymnasium gesprochen.

In der Folge entbrennt eine Diskussion über das Thema „Entscheidungsfreiheit des Kindes“. Eingeleitet wird diese von **Puschl1**, die fragt, warum das Kind von **Muell23** (es wurde nach den Noten entschieden, Eltern haben Entscheidung getroffen) nicht mitentscheiden darf. Sie argumentiert, dass sich Zwang rächt und auch nach der NMS noch alle Wege offen stünden. Diese Position wird auch von **Elke1975** unterstützt. **Inkale** sowie **Cleo26** stellen sich hingegen auf die Seite von **Muell23**. **Inkale** stellt klar, dass Verantwortung übernehmen nicht gleichbedeutend ist mit der Ausübung von Zwang.

Unterbrochen wird die Diskussion nur kurz durch zwei Statements: Zum einen stellt **Tomymam** fest, dass die Entscheidung wohl „intuitiv schon feststeht“, zum anderen äußert sich **„Bald3erMami“** negativ gegenüber dem Gymnasium („wo bleibt die Kindheit“ bzw. „Matura allein bringt nichts“). Es handelte sich allerdings um eine Entscheidung der Eltern (für die NMS). **Bald3erMami** wird für diese Aussage von mehreren Seiten kritisiert („Kinder sollen was lernen – welch dramatische Entwicklung in der Kindheit!“ **Muell23**)

Die weitere Diskussion spaltet sich in verschiedene Diskussionsstränge auf, die parallel verlaufen und zum Teil in den vorangegangenen Postings bereits vorweggenommen wurden.

Diskussionsstrang 1: Konkrete Antworten auf die Ursprungsfrage

Im einem Statement (**Hek**) wird angegeben, die Entscheidung sei gemeinsam getroffen worden, in einem weiteren (**Kabesi**), dass Kinder bei Gymnasialreife auch ein solches besuchen sollten. Entscheidungsfreiheit sei ab der Oberstufe möglich, mit der Einschränkung, die Ausbildung müsse mit Matura abschließen. Das nachfolgende Statement (**Paul2008**) beschreibt, dass der Weg aufgrund Begabungen und Interessen des Kindes immer sehr problemlos und eindeutig war. Bei **Sarahssmum** hatte das Kind schon sehr frühe eine klare Vorstellung vom weiteren Bildungsweg (Musikhauptschule, dann Kindergartenpädagogik), der die Eltern entsprochen haben. **DaisyD** bringt eine Reihe konkreter Argumente für die Entscheidung: Gymnasium war aufgrund der guten Noten und guten Erreichbarkeit „eindeutig“, wollte eine Schule, in der moderne Unterrichtsmethoden zum Einsatz kommen, jedoch „nicht zu viel Aufwand“ getrieben werden muss (da die Kinder Leistungssport betreiben). Schlechte Erreichbarkeit/lange Fahrzeiten wären ein Ausschlussgrund gewesen.

Diskussionsstrang 2: Diskussion um gymnasiales Internat und „Verzärtelung“

Kurzfristig entspinnt sich eine Diskussion über die Sinnhaftigkeit eines Internats (eingeleitet von **Sonderzeichen**), die sich in weiterer Folge zu einem Schlagabtausch zwischen **Sonderzeichen** einerseits und **Elke1975** sowie **Puschl1** andererseits entwickelt. **Sonderzeichen** spricht von Verzärtelung und Überbehütung, **Elke1975** und **Puschl1** sprechen sich für die „Geborgenheit in der Familie“ aus.

Die Diskussion entwickelt sich immer mehr zu einem Schlagabtausch zwischen **Sonderzeichen** und **Elke1975**, bei der auch vor untergriffigen Aussagen nicht Halt gemacht wird. So empfiehlt **Sonderzeichen Elke1975**, sich auf der Universitätsbibliothek das notwendige Wissen über Überbehütung anzueignen. Sie kontert, um Kinder zu erziehen, benötige sie keine akademische Ausbildung und die „armen Kinder“ müssten wohl vor jeder Aussage in der Literatur nachlesen.

Diskussionsstrang 3: Diskussion um Entscheidungsmacht der Eltern versus Kinder

Die unterschiedlichen Positionen (Entscheidungsmacht Kind versus Eltern) werden nochmals geschärft. **Muell23** spricht den Kindern Mitspracherecht ab („leben nicht in einer Demokratie“), erhält dabei von Unterstützung von **Sonderzeichen** (männlich) sowie **DaisyD**, während **Puschl1** und **Elke1975** sich gegen die „Unterdrückung durch die Eltern“ wenden.

Die Diskussion über die Entscheidungsfreiheit dreht sich weiterhin um die Position von **Muell23**, die entweder völlig abgelehnt wird (**Flauschi**: „die armen Kinder“) oder aber geteilt wird (Melody 22: „hätte mir eine Mutter wie Muell23 gewünscht, der Bildung der Kinder am Herzen liegt“). Muell23 legt genauer dar, was ihr wichtig ist: Besuch eines Gymnasium, gesundes Essen, Bildung im Allgemeinen. Wird dafür von **Puschl1** gefragt, ob ihre Kinder noch Zeit hätten, Kinder zu sein.

SabineG und **Elke1975** stellen weiterhin den „Zwang zum Gymnasium“ durch die Eltern in Frage, unterstützt durch **Susa66**, die konkrete negative Erfahrungen beisteuern kann. Sie wurde gegen ihren Willen ins Gymnasium gedrängt und machte nach einer „Schulodyssee“ eine Lehre, die für ihre Eltern nichts zählt. **Inkale** relativiert die Position, es gehe um Aufdrängen, wenn die Eltern Entscheidungen treffen. Sie selbst hat ihre Tochter überzeugen können, dass die BAKIP nicht das Richtige für sie war, obwohl sie diesen Weg unbedingt einschlagen wollte.

Famousfive (Frau von Sonderzeichen) schaltet sich erstmals ein. Sie findet es „arg“, wie viele Eltern ihren Kindern Entscheidungen überlassen, die sie noch nicht treffen könne, v.a. Schulentscheidungen, deren Konsequenzen sie nicht einschätzen können („Danke, dass ich mich für meine beste Freundin und die einfachere Schule entschieden habe und jetzt Regale im Supermarkt einräume, wie meine frühere beste Freundin...“). Sie weist auf Einfluss des sozialen Umfeldes hin („Und weil sie in einer Gegend wohnen, wo ein Großteil der Leute ihnen sagt, wie schwer und pfuigraulich und nix für Mädchen ein Gymnasium ist). Weiters betont sie, dass Entscheidungen zu treffen ja nicht bedeuten müsse, über das Kind „drüberzufahren“. Entscheidungen könnten ja auch erklärt und schmackhaft gemacht werden. **Famousfive** ergänzt, dass dies der beste Thread für Gesamtschule sei, da offenbar das Umfeld für die Entscheidung bestimmender sind als Neigungen und Begabungen.

Sabine G. antwortet, dass Eltern den Supermarkt nicht automatisch verhindern könnten, wenn sie entscheiden und zudem viele Eltern froh wären, wenn ihre Kinder im Supermarkt arbeiten würden. Außerdem würden nicht alle Kinder positiv auf die Einflussnahme („schmackhaft machen“) reagieren („durchschauen Spielchen“). Was die Neigungen und Begabungen betreffe, sei es so, dass Akademikerkinder eindeutig öfter studieren.

Famousfive wiederholt, dass Kinder mit 10 noch nicht reif genug für Entscheidung seien. Außerdem habe sie sie sowohl 14jährige GymnasiastInnen als auch HauptschülerInnen (in Sport) unterrichtet und „*deren Zukunftsperspektiven, Sprache und Weltoffenheit vergleichen konnte*“. Zudem habe sie „*eine ungefähre Idee davon, was "Klasse", "soziale Ausgrenzung" etc bedeutet.*“

Kabesi meint, Bildung habe einen Wert an sich. Sie habe damals in dieselbe Schule wie ihre Freundin gehen wollen, glücklicherweise hätten aber ihre Eltern entschieden. 10jährige sind noch nicht in der Lage zu entscheiden.

Inkale verweist auf ihr Beispiel mit Tochter – Kind konnte auch mit 14 noch nicht reife Entscheidung treffen. Es sei ein Armutszeugnis, wenn Eltern nicht besser entscheiden können als ihre Kinder. Noch größeres Armutszeugnis sei es, wenn Verantwortung unter dem Deckmantel der Demokratie auf Kinder abgewälzt wird („*unverantwortlich und bequem*“).

Famousfive stimmt **Kabesi** zu, dass „Bildung ein Wert an sich“ ist. Findet es vor allem wichtig, dass ihre Kinder denken lernen. Würde ein „*absolut intellektuell unbegabtes und handwerklich interessiertes Kind*“ durchaus eine Lehre machen lassen, aber ein gescheites Kind auf keinen Fall die Entscheidung für die NMS überlassen, weil FreundIn dort hinget.

DaisyD meint, ihre Kinder hätten noch gar keine Vorstellung von den Unterschieden zwischen HS und Gymnasium gehabt. Entscheidungsbasis „Tag der offenen Tür“ sei auch zweifelhaft („*Kind hätte nach der Größe der Turnsäle entschieden.*“)

Inkale: „darauf bestehen“ ist falsch. Kinder bekommen etwas vorgelebt, daher ist Matura selbstverständlich für sie. Danach stehen ihnen alle Möglichkeiten offen. Sollen nur nicht von vorneherein limitiert werden.

Famousfive fragt, ob es wirklich ein Mangel an Selbstbestimmung sei, nicht alle Optionen vom Hilfsarbeiter bis zum Uniprofessor offen zu haben. Optionen (zum Spaß putzen etc.) habe man später auch noch. Bildung habe auch einen Wert an sich. Kein Problem, wenn Kind nach einer guten Ausbildung einmal „glückliche Hausfrau“ o.ä. werde, aber Katastrophe, wenn Kind Bildung ablehnt, „*selbst wenn mein erwachsenes Kind dann Bundeskanzler wäre*“. Findet es schockierend und „*symptomatisch für Österreich*“, wie viele Eltern ihre Kinder vor der „*bösen Bildung*“ beschützen wollen.

Birke wendet ein, dass **famousfive** stillschweigend davon ausgehe, dass ihre Kinder auch die erforderlichen intellektuellen Kapazitäten mitbrächten. Wenn das nicht der Fall sei, handle es sich aber um „*realistisches Einschätzen der kindlichen Kapazitäten*“ und nicht um Fernhalten von Bildung.

Famousfive antwortet, sie gehe selbstverständlich davon aus, dass ihre eigenen Kinder für das Gymnasium geeignet seien. Sie stellt die Behauptungen auf: „*90% aller Kinder können ein Gymnasium schaffen*“ sowie „*Ein Gymnasium ist mit durchschnittlicher Intelligenz und schlichter Anwesenheit plus Hausaufgaben machen (ohne Lernen) zu schaffen*“. Und: „*Die, die unterdurchschnittlich intelligent sind, müssen halt was lernen bzw. in Nachhilfe gehen.*“ Diese Aussage findet zum Teil Zustimmung, jedoch auf Matura prinzipiell (auch HTL, HAK...) und nicht lediglich AHS bezogen.

Sabine G. sieht (in ihrem Job), dass zu viel Druck von den Eltern nicht guttut. Ihre Tochter hat selbst entschieden, sie steht Tochter aber bei Entscheidungen zur Seite. Tochter ist zielstrebige Schülerin.

Famousfive findet andere Wege zur Matura als die AHS-Unterstufe ebenfalls okay. Ergänzt: *„Ich meine nur: Jeder Mensch (und speziell, bitte, meine Kinder :D) soll möglichst viel Wissen und möglichst viel Freude am Wissen im Zuge seiner Ausbildung erhalten. Und möglichst viele Chancen für später offen haben.“*

Gartenzwerg schaltet sich ein: Nimmt Bezug auf die „armen Kinder“, die Entscheidung für NMS treffen, die Entscheidung für beruflichen Werdegang werde ohnehin erst nach der 8. Schulstufe getroffen. Große Tochter hat sich trotz AHS-Empfehlung für NMS entschieden und besucht jetzt erfolgreich (selbst gewählte) weiterführende Schule.

Famousfive bezeichnet Selbstbestimmung als Illusion. Sie prophezeit, dass sich ihre Kinder selbstverständlich und völlig freiwillig für das Gymnasium entscheiden werden, weil sie familiär so geprägt sind.

Inkale weist darauf hin, dass sich das diskutierte Problem (wer entscheidet) gar nicht stellt, wenn sich Eltern und Kind ohnehin einig sind. Die Frage sei vielmehr, wie Eltern reagieren, wenn das Kind offensichtlich einen nicht so günstigen Weg einschlagen will. Sind Eltern dann bereit, Entscheidungen zu treffen und diese dann so aufzubereiten, dass sie das Kind mitträgt?

Elke1975 kritisiert, **Muell23** bestimme nicht nur über die Schulwahl (was eventuell noch zu akzeptieren sei), sondern auch über die Freizeit ihrer Kinder, was zu viel sei.

Donaunixe berichtet von ihren Erfahrungen. Weder sie selbst noch ihre Eltern hatten ein Gefühl dafür, welche die Schule die richtige für sie gewesen wäre. Allerdings sei sie heute froh, dass ihre Eltern auf der Matura bestanden haben. Fazit: *„Auch Eltern können Fehlentscheidungen treffen, aber immer noch besser, als das Kind trifft mit 10 eine Fehlentscheidung.“*

Diskussionsstrang 4: Chancengleichheit von Kindern mit NMS versus AHS-Unterstufe

Famousfive bezeichnet Zehnjährige als einen „Haufen“. *„Und zu viele mit völlig vertrottelten Eltern, die ihren Kindern Bildung und Chancen aus purer Dummheit, Faulheit oder aus Unterlegenheitsangst verwehren.“* Sie stellt die Behauptung auf, dass es ein 14jähriger AHSler leichter beim Übertritt in eine weiterführende Schule hat als ein Kind aus einer NMS (Aufnahmeprüfungen etc...). Sie findet, dass das für ein anderes Schulsystem spricht, aber... *„solange unser System so ist, will ich, dass meine Kinder auf die Butterseite davon fallen.“*

Elke1975 stellt **Famousfives** These in Frage, dass es Kinder mit AHS-Unterstufe in der weiterführenden Schule leichter haben als Kinder aus der NMS. Durchhaltevermögen brauche man sowieso in weiterführender Schule. *„Da müßt die Schere schon extrem weit auseinanderklaffen zwischen der KMS und dem Gym“* Diesen Unterschied kann sie nicht feststellen, im Gegenteil, in ihrem Fall seien Kinder der NMS weiter im Stoff (Lehrbuch) als Kinder aus Gymnasium.

Muell23 betont, dass ihr wichtig ist, dass ihrem Sohn alle Wege offenstehen und er gleichzeitig das machen kann, was er gerne möchte. Es sei auch leichter, nach der Matura einen Handwerksberuf zu erlernen als umgekehrt nach dem Handwerksberuf Matura zu machen. *„Auf gar keinen Fall möchte ich, dass ihm Grenzen gesetzt sind, die von einer schlechten bzw. unvollständigen Schulbildung kommen.“*

Dieser Aussage schließt sich **Pippi101** an. Sie verweist weiters auf „unterschiedliche Aufträge“ der Schulen: *„Aus der Hauptschule sollen "Lehrlinge" rauskommen. Soll heißen, die HS bereitet eher auf eine Lehre vor. Aus der AHS sollen "Studenten" rauskommen. Soll heißen, die AHS bereitet auf ein Studium vor. Aus einer BHS soll eigentlich das mittlere Management herauskommen. Soll heißen, die BHS bereitet, auch, auf eine Führungsposition auf mittlerer Ebene vor. Diese "Grenzen" verwischen sich natürlich immer mehr.“*

Inkale und **Elke1975** diskutieren über die unterschiedlichen Startbedingungen, die NMS und AHS bieten. Während **Elke1975** diese sehr ähnlich sieht (gleiche Schulbücher, zum Teil weiter im Stoff als im Gymnasium), meint **Inkale**, die Ausbildung im Gymnasium sei ungeachtet der Lehrbücher im Gymnasium qualitativ hochwertiger („im Buch vielleicht weiter hinten, aber im Stoff weiter“) und der Weg in den humanistischen Zweig der gymnasialen Oberstufe sei aufgrund der (meist) fehlenden zweiten Fremdsprache verbaut. **Elke1975** hält das übrige Angebot (berufsbildende Schulen, BORG...) für ausreichend. Sie führt außerdem den Vorsprung im Lehrbuch eher auf kleine Klasse zurück; alle, die nicht mitkommen, werden abgestuft, daher komme man schneller voran. Außerdem sei es ausreichend, wenn die Schulzweige annähernd gleich seien, in der weiterführenden Schule würden dann ohnehin alle auf denselben Stand gebracht werden. **Elke1975** stellt die Frage in den Raum, wie groß die Stadt-Land-Unterschiede sind und ob die Vorbehalte gegen die NMS damit zusammenhängen. Sie verweist auf die Benachteiligung in Tirol durch Gebirgigkeit, schwierige Erreichbarkeit, Infrastruktur.

Diskussionsstrang 5: Was können/sollen Eltern ihren Kindern bieten?

Der letzte Abschnitt beinhaltet eine Diskussion über die Möglichkeiten, die Eltern Kindern bieten können. Auslöser ist **Elke1975s** Einwand gegenüber **Muell23**, „dieser Aufwand“, den **Muell23** mit ihrem Kind betreibt (Musikunterricht, Museen, etc...) sei mit mehreren Kindern nicht zu leisten. Dem wird von mehreren Seiten widersprochen. Der Thread endet in einer ausufernden Diskussion zwischen **Elke1975** und anderen bzgl. Freizeitgestaltung mit Kindern: Kultur versus Natur etc.

4.5.3 Fallbeschreibungen

Aus dem Diskussionsforum wurden insgesamt fünf Personen ausgewählt, die sich aufgrund der Qualität und Quantität der Diskussionsbeiträge für eine Fallbeschreibung als geeignet erwiesen.

Familie D1 (Elke1975)

Elke1975 hat zwei Söhne, wovon der ältere die erste Klasse der örtlichen NMS besucht. Die Familie lebt in einer ländlichen Gemeinde in Tirol. Das einzige zur Auswahl stehende Gymnasium ist 15km entfernt, hat dem Sohn jedoch nicht gefallen, obgleich die Noten für den AHS-Besuch gesprochen hätten. Für Elke1975 steht im Vordergrund, dass sich ihr Kind in der Schule wohlfühlt („*Mein Sohn wäre todunglücklich gewesen hätte er in dieses Gym gehen müssen.*“), daher hat sie ihm auch die (Letzt-)Entscheidung überlassen. Sie ist überzeugt, die richtige Entscheidung getroffen zu haben, da das Kind in der Schule glücklich sei, sehr gute Leistungen erbringe und ihm danach ohnehin noch alle Wege offenstünden. Elke1975 hebt die Qualität der NMS und die Gleichwertigkeit mit dem Gymnasium hervor, indem sie argumentiert, dass sie den Stoff verglichen und herausgefunden habe, dass ihr Sohn in der NMS einem Mädchen aus der 1. Klasse des Gymnasiums sowohl in Englisch als auch in Deutsch voraus sei. Außerdem würden in einer weiterführenden Schule (nach acht Jahren) „ohnehin alle auf den gleichen Stand gebracht.“ Dem Einwand, der Stoff würde im Gymnasium auf höherem Niveau vermittelt, begegnet sie mit folgendem Argument:

„In der Klasse (Lg) sitzen nur 14 Schüler bei meinem Sohn und da kommt man mit dem Stoff einfach besser durch, als wenn 30 drinnen sitzen und ein paar beim Stoff nicht mitkommen. Alle die bei meinem Sohn nicht mitkommen im Stoff, die werden einfach abgestuft und basta.....und deshalb sind sie einfach weiter...“ (Elke1975, Teilnehmerin Diskussionsforum)

Elke verweist in der Diskussion (vergeblich) auf die je nach Wohnort unterschiedlichen Möglichkeiten, die den Zugang zu einem Gymnasium für manche Kinder deutlich erschweren:

„Ok, wir hier sind von der Region einfach auch benachteiligt, dass eben hier Täler, Hochtäler, Berge sind, von wo es vielen Kindern einfach schwierig ist, in eine Stadt zu gelangen, mit den Busverbindungen oft kaum möglich, Zugverbindungen es in einige Täler gar nicht gibt....Von daher glaube ich einfach, dass es hier eben wirklich noch anders ist....“ (Elke1975, Teilnehmerin Diskussionsforum)

Familie D2 (Muell23)

Muell23 hat einen Sohn, der das Gymnasium besucht. Ausschlaggebend für die Entscheidung waren nach ihrer Aussage die Schulnoten: „*Hat er die Gym Reife, dann geht er auch hin.*“ Die Matura wird als zentrales Ziel erachtet. Muell23 betont, dass ihr Sohn „werden kann, was er möchte“, ihm aber gleichzeitig alle Türen offenstehen. „*Auf gar keinen Fall möchte ich, dass ihm Grenzen gesetzt sind, die von einer schlechten bzw. unvollständigen Schulbildung kommen.*“ Muell23 legt großen Wert darauf zu betonen, dass die Entscheidung über den Bildungsweg des Kindes von den Eltern getroffen werden muss, da diese die Verantwortung für die Ausbildung des Kindes haben. Erst ab der Oberstufe sein eine Einbeziehung des Kindes sinnvoll. Die Familie verfügt augenscheinlich über einen sehr guten finanziellen Hintergrund: So ist geplant, dem Sohn nach der Matura ein Jahr lang die Möglichkeit zu bieten, sich – von den Eltern finanziert – „die Welt anschauen“ zu dürfen. Der Besuch von Museen und Galerien, Theater- und Ballettaufführung etc. gehören zum Freizeitprogramm des Kindes.

Familie D3 (Famousfive)

Ähnlich wie Muell23 spricht sich auch Famousfive vehement dafür aus, dass ausschließlich die Eltern die Schulentscheidung nach der Volksschule zu treffen haben. Die Tragweite dieser Entscheidung wird als lebensbestimmend eingeschätzt.

„Sie werden mit 10 Jahren aber sicher nicht ‚selbst‘ entscheiden dürfen, was ihr ganzes Leben weiter beeinflusst. Weil sie es nicht können. Weil sie nicht die Reife haben, die Konsequenzen abzuschätzen. Und weil sie in einer Gegend wohnen, wo ein Großteil der Leute ihnen sagt, wie schwer und pfiuigrauslich und nix für Mädchen ein Gymnasium ist.

‚Danke, Mama, dass ich selbst entscheiden durfte. Danke, dass ich mit 10 entscheiden durfte, ob ich mit 18 eine Studienberechtigung, mit 22 einen Studienabschlusss und mit 23 einen Akademikerjob haben werde. Danke, dass ich mich für meine beste Freundin und die einfachere Schule entschieden habe und jetzt Regale im Supermarkt einräume, wie meine frühere beste Freundin...‘

Sicher nicht.

Ich werde das für mein Kind entscheiden.“ (Muell23, Teilnehmerin Diskussionsforum)

Famousfive ist der Ansicht, dass sich ein 14jähriges Kind in der weiterführenden Schule auf jeden Fall leichter tut, wenn es vorher in einer AHS war.

Die Schulwahl der Freunde des Kindes wird als Entscheidungskriterium strikt zurückgewiesen. Eine NMS mit anschließender Lehre kommt für Famousfive lediglich dann in Frage, wenn das Kind handwerklich sehr begabt, intellektuell jedoch unbegabt ist. Allerdings geht sie davon aus, dass 90% der Kinder ein Gymnasium „mit durchschnittlicher Intelligenz und schlichter Anwesenheit“ plus Hausaufgaben machen (ohne Lernen)“ schaffen können. Lediglich schwächere Kinder müssten „halt was lernen bzw. in Nachhilfe gehen“.

Famile D4 (Inkale)

Inkale hat drei Kinder im Alter von 11, 14 und 16 Jahren. Das jüngste besucht eine NMS, das ältere eine HTL; über das mittlere Kind gibt es keine Informationen.

Inkale sieht die Matura als wichtiges Ziel an, wobei der Weg für sie jedoch nicht zwingend über die AHS-Unterstufe, sondern durchaus auch über die NMS führen kann. Auch Inkale sieht die Verantwortung für die Schulentscheidung bis zum Ende der Pflichtschulzeit klar bei den Eltern, ist jedoch bestrebt, das Kind aktiv in den Entscheidungsprozess miteinzubeziehen.

„Oder man recherchiert selber man im Vorfeld, schaut in allen Richtungen was für sein Kind passen könnte, sieht sich mit dem Kind die entsprechenden Schulen und Zweige an, lasst sich vom Kind die Eindrücke schildern, erklärt dem Kind was aus eigener Sicht Bedeutung hat und kommt gemeinsam zu einer Urteilsfindung.“ (Inkale, Teilnehmerin Diskussionsforum)

Grundsätzlich besteht eine große Offenheit beiden Schulformen gegenüber; die eigentliche Entscheidung wird, wie das Zitat belegt, auf der Basis fundierter Überlegungen getroffen. Obgleich Inkale klar zum Ausdruck bringt, dass eine Ausbildung an einer NMS nicht die gleichen Voraussetzungen schafft wie eine an einer AHS, hat sie sich zumindest bei einem Kind für eine NMS („mit sehr gutem Ruf“) entschieden.

Familie D5 (Susa66)

Für Susa66 ist es wichtig, dass die Kinder selbst entscheiden konnten, welche Schule sie wählen möchte, da sie selbst sehr darunter gelitten hat, dass ihre Eltern diese Entscheidung für sie getroffen haben. Obgleich sie zuerst auf Empfehlung der Volksschullehrerin eine Hauptschule besucht hatte, wo sie sich sehr wohlfühlte und gute Noten schrieb, musste sie nach der ersten Klasse in eine AHS wechseln, wo sie sehr unglücklich war und schließlich scheiterte.

Lediglich bei ihrem Sohn mit Lernbehinderung haben die Eltern nach ausführlichen Gesprächen mit der Sonderpädagogin die Entscheidung für das Kind getroffen, wobei jedoch dessen Zustimmung als wichtig erachtet wurde.

Für Susa66 ist es ganz zentral, dass sich die Kinder in der Schule wohlfühlen. Ihre Kinder haben durchwegs eine Hauptschule/NMS besucht (bzw. besuchen diese aktuell). Den Vorteil des Gymnasiums gegenüber einer NMS sieht sie lediglich darin, dass sich die SchülerInnen nach der 4. Klasse nicht zwingend für eine weitere Laufbahn entscheiden können, sondern im Zweifelsfall einfach weiterhin an der Schule bleiben können.

Susa66 betont auch, dass das Niveau der NMS „*hier am Land*“ teilweise sogar höher sei als jenes der städtischen Gymnasien und führt ein konkretes Beispiel aus dem Bekanntenkreis an.

4.6 Identifikation von Entscheidungsindikatoren

Im Analyseprozess kristallisierte sich eine Reihe von Entscheidungsindikatoren heraus, die im Folgenden näher beschrieben werden. Diese Entscheidungsindikatoren nehmen Bezug darauf, auf welcher Ebene die konkrete Entscheidung liegt – so steht nicht nur der Schultyp (NMS oder AHS), sondern auch die Wahl einer bestimmten Schule innerhalb eines Schultyps zur Debatte – aber auch auf den Umstand, ob es überhaupt einen Entscheidungsprozess gab. Darüber hinaus werden die verschiedenen Faktoren, die für die letztendliche Entscheidung ausschlaggebend sind, aufgeschlüsselt. Dazu zählt u.a. die Frage, wem überhaupt in welchem Ausmaß Entscheidungskompetenz zugestanden wird, aber auch, welche Rolle den Schulnoten und verschiedenen Kontextfaktoren wie der Erreichbarkeit zugewiesen wird.

Entscheidungsebene: Schultyp – Schule - Zweig

Entscheidungen für die weitere Schullaufbahn des Kindes sind auf mehreren Ebenen zu treffen: Neben der grundlegenden Wahl eines bestimmten Schultyps (AHS oder NMS) ist es selbstverständlich auch erforderlich, sich für eine ganz bestimmte Schule des gewählten Schultyps zu entscheiden.

In manchen Fällen geht es schließlich auch noch darum, sich mit unterschiedlichen Möglichkeiten innerhalb der Schule auseinanderzusetzen, wenn diese etwa bereits in der Unterstufe verschiedene Zweige (z.B. bilingualer Zweig, musikalischer Zweig) anbietet.

Auf allen drei Entscheidungsebenen können gegebenenfalls bestimmte Begabungen des Kindes eine Rolle spielen, wobei die Verfügbarkeit entsprechender Angebote allerdings eine Voraussetzung darstellt.

Entscheidungsprozess ja/nein

Von zentraler Bedeutung im Rahmen der vorliegenden Studie ist die Frage, ob und in welchem Ausmaß überhaupt ein Entscheidungsprozess stattgefunden hat. Zudem ist dieser Prozess in Bezug zur Entscheidungsebene zu setzen: So mag in der einen Familie ein intensives Abwägen der Optionen „AHS oder NMS“ stattfinden, während in der anderen Familie die Wahl der Schulform grundsätzlich kein Thema war, sondern „schon immer“ stattfand, dafür aber die Entscheidung für „das richtige Gymnasium“ oder „die richtige NMS“ Gegenstand einer ausführlichen Auseinandersetzung sind.

Grad der Offenheit

Einen wesentlichen Indikator für die Entscheidung stellt der Grad der Offenheit (für unterschiedliche Optionen) dar, der u.a. maßgeblich bestimmt, ob überhaupt ein Entscheidungsprozess stattfindet oder nicht. Er beschreibt, in welchem Ausmaß die Eltern (bzw. auch das Kind) bereits vorab auf eine bestimmte Schulform oder auch eine bestimmte Schule festgelegt sind.

Entscheidungsmacht

Während die Entscheidung über die weiterführende Schule in manchen Familien ausschließlich in der Kompetenz der Eltern gesehen wird, bestimmt in anderen Familien in erster das Kind selbst darüber, welche Schule es nach der Volksschule besucht. Darüber hinaus besteht natürlich die Möglichkeit, dass sich Eltern und Kind gleichermaßen in die Entscheidung einbringen.

Schulnoten und deren Relevanz

Da die Entscheidung für den Besuch einer AHS nicht zuletzt maßgeblich von den Schulnoten abhängt, d.h. ein bestimmter Notenschnitt für diese Wahl erforderlich ist, ist zum einen zu beachten, welche Schulform die Noten nahelegen und zu anderen, als wie relevant diese Information überhaupt von den Eltern bewertet wird, sofern die Noten nicht von vorneherein gegen eine AHS sprechen.

Bei der Frage, für welche Schulform die Noten sprechen (bzw. gesprochen hätten), wurde ein eher strenger Maßstab angelegt: Lediglich bei Vorliegen eines Einser-Zeugnisses oder bei höchstens einem „Gut“ in Deutsch, Mathematik oder Sachunterricht wurde die Aussage getroffen, dass aufgrund der Noten der Besuch eines Gymnasiums eindeutig zu empfehlen (gewesen) wäre.

Als „unklar“ wurden jene Fälle deklariert, wo das Kind in zwei dieser zentralen Fächer ein „Gut“ hatte. Bei einem „Gut“ in allen drei Fächern oder (mindestens) einem „Befriedigend“

wurde auf Basis der Schulnoten eher eine Eignung für die NMS als für AHS definiert. Zu beachten ist allerdings, dass bei der Analyse des Diskussionsforum diese Informationen nicht vorlagen und hier lediglich (wenn vorhanden) die Aussagen der Eltern über die Eignung für das Gymnasium als Information herangezogen werden konnten.

Von großem Interesse ist auch die Frage, ob und inwieweit die Schulnoten des Kindes für die Schulwahl überhaupt ausschlaggebend sind. Während ein sehr schlechtes Zeugnis den Besuch einer AHS eher unwahrscheinlich macht, führt beispielsweise im ländlichen Raum ein „Einser-Zeugnis“ keineswegs alle Kinder auf direktem Weg ins Gymnasium. Zu beachten ist dabei, dass die vordergründige Aussage, die Schulnoten seien ausschlaggebend gewesen, nicht unbedingt als Beweis dafür anzusehen ist, dass diese tatsächlich die Entscheidung maßgeblich beeinflusst haben. So können schlechte Schulnoten auch vielfach lediglich als mögliche Hürde interpretiert werden, die der ohnehin feststehenden Entscheidung für eine AHS hätten entgegenstehen können.

Bedeutung von Kontextfaktoren

Kontextfaktoren beziehen sich etwa auf die Erreichbarkeit der verschiedenen Schulen oder aber auch auf die Schulwahl von Freunden des Kindes. Dabei spielt es eine wesentliche Rolle, welche Bedeutung den Kontextfaktoren beigemessen wird. So mag für die eine Familie ein langer Schulweg einen Ausschlussgrund darstellen, für eine andere jedoch von nachgeordneter Bedeutung sein.

Zeitlicher Fokus

Bei der Entscheidung für eine bestimmte Schulform bzw. konkrete Schule kann der zeitliche Fokus sowohl auf die Gegenwart, als auch auf die Zukunft gerichtet sein.

Was die Gegenwart betrifft, so sind hier vor allem Faktoren wie das aktuelle Wohlbefinden des Kindes von Belang: Wie wird es dem Kind in der Schule gefallen, besteht die Gefahr, dass es in der jeweiligen Schule über- oder unterfordert ist und in welcher Hinsicht, gibt es gleichaltrige Freunde, die den Übergang erleichtern etc. Im Gegensatz dazu kann jedoch auch vorwiegend die Zukunft des Kindes, insbesondere seine späteren beruflichen Aussichten und Möglichkeiten im Mittelpunkt stehen.

Einschätzung der Tragweite der Entscheidung

Wie sehr die Schulentscheidung nach der 4. Klasse Volksschule die weitere schulische und anschließende berufliche Laufbahn beeinflusst, kann sehr unterschiedlich bewertet werden. Während für manche Eltern die Wahl einer AHS die einzige Option darstellt, um alle Türen offenzuhalten, wird von anderen betont, dass die Wahlmöglichkeiten nach den vier Jahren an der NMS oder AHS ohnehin – von unwesentlichen Ausnahmen abgesehen – dieselben seien. Die Tragweite der Entscheidung muss aber nicht zwangsläufig auf die berufliche Zukunft bezogen sein, sondern ist auch in Hinblick darauf zu verstehen, welche generellen (auch psychischen) Folgen eine falsche Entscheidung nach sich ziehen könnte: z.B., weil sich das Kind in der gewählten Schule nicht wohlfühlt oder dort überfordert ist.

Hauptmotiv(e) der Eltern

Sowohl die Motive der Eltern als auch des Kindes (siehe 5.6.11), sich für eine bestimmte Schulform und in weiterer Folge für eine bestimmte Schule zu entscheiden, sind einerseits direkt aus den Argumenten der Betreffenden abzuleiten, andererseits aber auch indirekt zu erschließen. Die Motive unterscheiden sich zudem darin, ob eher die aktuelle Situation und das aktuelle Befinden des Kindes im Zentrum stehen, oder eher die Zukunftsperspektive (→ zeitlicher Fokus).

Hauptmotiv(e) des Kindes

Aus der Literatur ist bekannt, dass für sehr viele Kinder die Aufrechterhaltung von Sozialkontakten – zum besten Freund bzw. zur besten Freundin – eine wichtige Rolle spielt (vgl. Abschnitt 3.2.4). Denkbar sind aber auch andere Motive wie etwa ein bereits bestehender Berufswunsch oder die Vorbildwirkung älterer Kinder.

4.7 Analyse und Typenbildung

4.7.1 Zuordnung der Entscheidungsindikatoren zu den Fällen

Jede Familie – d.h. jeder „Fall“ – ist durch eine bestimmte Konstellation und Ausprägung der im vorigen Kapitel beschriebenen Entscheidungsindikatoren charakterisiert. In diesem Kapitel wird eine Zuordnung der Familien zu diesen Indikatoren vorgenommen, auf die im nachfolgenden Abschnitt (5.7.2. dann inhaltlich konkreter Bezug genommen wird.

Die ersten beiden Tabellen (11 und 12) beziehen sich auf die **ländliche Stichprobe**, die insgesamt zehn Familien umfasst. Dabei entschied sich jeweils die Hälfte für die NMS sowie für die AHS. Der Wohnort als solcher sowie die Schulwahl der Freunde erwiesen sich dabei als wichtige Kontextfaktoren. Die Schulnoten des Kindes stehen dabei in einem erstaunlich geringen Zusammenhang zur Schulwahl und besitzen insgesamt nur wenig Relevanz für die Entscheidung. In vier Fällen hätten die Schulnoten klar für das Gymnasium gesprochen, die Entscheidung fiel jedoch für die NMS. Lediglich in zwei Fällen sprachen die Noten eindeutig für den im Endeffekt gewählten Schultyp.

Auffällig ist, dass in der ländlichen Stichprobe die Tragweite der Entscheidung lediglich bei jenen (jedoch nicht allen) Kindern, die das Gymnasium wählten, als hoch erachtet wurde, während die Eltern, deren Kind die NMS besucht, durchwegs meinten, es stünden nachher ohnehin noch alle Wege offen.

In drei Familien war der Wunsch des Kindes ausschlaggebend für die Wahl der Schulform, d.h. dem Kind wurde die Entscheidungskompetenz für die Schulentscheidung zugewiesen. In allen drei Fällen spielten dabei die Entscheidungen anderer Kinder eine wesentliche Rolle. Von einem tatsächlichen Entscheidungsprozess, ob eher die NMS oder eher die AHS gewählt werden sollte, kann in vier von zehn Fällen gesprochen werden, wobei bei einer Familie lediglich das Kind, nicht jedoch dessen Eltern einen solchen durchlaufen hat. Bei allen anderen Familien stand die Entscheidung bereits lange zuvor fest. In einigen Familien stand darüber hinaus noch die Wahl der konkreten Schule zur Debatte.

Was die Motive der Eltern betrifft, so steht die (kleinere) Gruppe, der es hauptsächlich darum ging, dem Wunsch des Kindes zu entsprechen, eine (größere) Gruppe gegenüber, die von der Qualität der ortsansässigen NMS überzeugt ist. Damit einher geht häufig auch eine Abwertung der AHS, speziell eines bestimmten Gymnasiums im Bezirk, einher. Innerhalb dieser letztgenannten Gruppe wird auch häufig direkt oder indirekt dafür plädiert, aus Gründen der Loyalität – Stichwort Standortsicherung! – die gemeindezugehörige Schule zu besuchen. Die Wahl der NMS vor Ort wird somit zum Teil offenkundig gleichsam als „moralische Verpflichtung“ verstanden. Das Motiv, dem Kind einen langen Anfahrtsweg zu ersparen, spielt ebenfalls eine Rolle, jedoch ausschließlich in Zusammenhang mit anderen Argumenten.

Auf Seiten des Kindes steht bzw. stand wie erwartet die Schulwahl der Freunde ganz oben auf der Prioritätenliste.

In den beiden nachfolgenden Tabellen sind die Ausprägungen der Entscheidungsindikatoren für die ländliche Stichprobe überblicksmäßig dargestellt.

Tabelle 12: Entscheidungsindikatoren ländliche Stichprobe – Teil A

	Gewählter Schultyp	Grad der Offenheit	Bedeutung von Kontextfaktoren	Schulnoten des Kindes sprechen eher für	Bedeutung der Schulnoten	Tragweite der Entscheidung
Familie L1 (Michelle)	NMS	Gering	Schulwahl der Freunde Wohnort	NMS	Gering	Gering
Familie L2 (Anna)	Gymnasium	Gering	Privatschule, Lage der Schule	Gymnasium	Gering	Hoch
Familie L3 (Dominik)	NMS	Gering	Wohnort	Gymnasium	Gering	Gering
Familie L4 (Ben)	Gymnasium	Gering	Stiefbruder im Gymnasium	NMS	Gering	Hoch
Familie L5 (Raphael)	Gymnasium	Hoch	-	Gymnasium	Mittel	Hoch
Familie L6 (Simone)	NMS	Gering	Wohnort	Gymnasium	Gering	Gering
Familie L7 (Florian)	NMS	Hoch	Wohnortnähe zu NMS mit Interessenschwerpunkt	Unklar	Gering	Unbekannt
Familie L8 (Leonie)	Gymnasium	Hoch	Schulwahl der Freunde	Gymnasium	Hoch	Gering
Familie L9 (Jaqueline)	Gymnasium	Hoch	Nachbarskind am Gymnasium	NMS	Gering	Gering
Familie L10 (Katharina)	NMS	Gering	Wohnort Schulwahl der Freunde	Gymnasium	Gering	Gering

Quelle: eigene Darstellung, ÖIF

Tabelle 13: Entscheidungsindikatoren ländliche Stichprobe – Teil B

	Entscheidungs- macht	Entschei- dungspro- zess Schul- form (NMS/AHS)	Entschei- dungspro- zess inner- halb der Schulform	Hauptmotive Eltern	Hauptmotive Kind
Familie L1 (Michelle)	Eltern	Nein	Nein	Überzeugtheit von hoher Qualität der ortsansässigen NMS/Loyalität Örtliche Nähe der NMS	Schulwahl der Freunde
Familie L2 (Anna)	<u>Schulform:</u> Eltern <u>Schule:</u> Eltern und Kind gemeinsam, Kind ausschlaggebend	Nein	Ja	Abgrenzung von „gemeiner Landbevölkerung“	Schulwahl der Freunde Begeisterung für bestimmtes Gymnasium
Familie L3 (Dominik)	<u>Schulform:</u> Eltern <u>Schule:</u> Eltern	Nein	Nein	Überzeugtheit von hoher Qualität der ortsansässigen NMS/Loyalität Örtliche Nähe der NMS	Unbekannt
Familie L4 (Ben)	<u>Schulform:</u> Eltern <u>Schule:</u> ?	Nein	Unbekannt	Überzeugung nur Gymnasium zählt	Unbekannt
Familie L5 (Raphael)	<u>Schulform:</u> Eltern (?) <u>Schule:</u> Eltern und Kind gemeinsam	Ja (?)	Ja	Was passt am besten für mein Kind	Begeisterung für bestimmtes Gymnasium
Familie L6 (Simone)	<u>Schulform:</u> Eltern <u>Schule:</u> Eltern	Nein	Nein	Überzeugtheit von hoher Qualität der ortsansässigen NMS/Loyalität Örtliche Nähe der NMS	Schulwahl der Freunde
Familie L7 (Florian)	<u>Schulform:</u> Eltern und Kind gemeinsam <u>Schule:</u> Eltern und Kind gemeinsam, Kind ausschlaggebend	Ja	Ja	Dem Kind ermöglichen, seine Interessen und Begabungen auszuleben	Sportlicher Schwerpunkt der Schule
Familie L8 (Leonie)	Kind	Ja	Ja	Wunsch des Kindes	Schulwahl der Freunde
Familie L9 (Jaqueline)	Kind	Nein für Eltern, ja für Kind	Nein	Wunsch des Kindes	Schulwahl der Nachbarskinder
Familie L10 (Katharina)	Kind	Nein	Nein	Wunsch des Kindes Überzeugtheit von hoher Qualität der ortsansässigen NMS	Schulwahl der Freunde

Quelle: eigene Darstellung, ÖIF

Bei der **städtischen Stichprobe** (Tabelle 14 und 15) fiel die Wahl von einer Ausnahme abgesehen auf die Schulform der AHS, wobei in zwei der sechs Fälle von einer prinzipiellen Offenheit, was die Schulform betrifft, gesprochen werden kann. Drei Kinder besuchen das örtliche Gymnasium mit mehr als 1000 SchülerInnen, die übrigen beiden Gymnasien in Wien. Bei den

Kontextfaktoren spielt die Schulwahl der Freunde insgesamt die wichtigste Rolle (für drei der sechs Familien von Bedeutung).

Obgleich die Schulnoten in allen Fällen für das Gymnasium gesprochen haben, ist ihre Bedeutung für die Wahl der Schulform gering. Die Tragweite der Entscheidung wird durchwegs als hoch eingeschätzt.

Wenn ein Entscheidungsprozess stattgefunden hat, dann primär innerhalb der Schulform. Bei jenen fünf Familien, bei denen die Entscheidung für das Gymnasium getroffen wurde, war diese implizit schon lange zuvor gefallen.

Der Wunsch des Kindes spielte bei der Entscheidung eine wichtige Rolle, wobei sich dies primär auf die Entscheidung zwischen verschiedenen Gymnasien und nicht auf die Wahl zwischen AHS und NMS bezog, die grundsätzlich mit einer Ausnahme ohnehin kein Thema war. Für die Wahl des örtlichen (und nicht eines anderen) Gymnasiums sprach aus Sicht der Eltern auch die rasche Erreichbarkeit.

Wie bei der ländlichen Stichprobe spielte auch für die Kinder der städtischen Stichprobe die Schulwahl der Freunde eine wichtige Rolle – bei drei der sechs Kinder war dies nachweislich der Fall.

Tabelle 14: Entscheidungsindikatoren städtische Stichprobe – Teil A

	Gewählter Schultyp	Grad der Offenheit	Bedeutung von Kontextfaktoren	Schulnoten des Kindes sprechen eher für	Bedeutung der Schulnoten	Tragweite der Entscheidung
Familie S1 (Julian)	Gymnasium	Gering	Größe der Schule	Gymnasium	Gering	Hoch
Familie S2 (Marion)	Gymnasium	Gering	Schulwahl der Freunde	Gymnasium	Gering	Hoch
Familie S3 (Tim)	Gymnasium	Hoch	Nachmittagsbetreuung	Gymnasium	Gering	Hoch
Familie S4 (Danyo)	NMS	Hoch	Kultureller Hintergrund der Familie	Gymnasium	Gering	Hoch
Familie L5 (Benjamin)	Gymnasium	Gering	Schulwahl der Freunde, Erreichbarkeit	Gymnasium	Gering	Hoch
Familie L6 (Daniel)	Gymnasium	Gering	Schulwahl der Freunde, Erreichbarkeit	Gymnasium	Gering	Hoch

Quelle: eigene Darstellung, ÖIF

Tabelle 15: Entscheidungsindikatoren städtische Stichprobe – Teil B

	Entscheidungs-macht	Entschei-dungspro-zess Schul-form (NMS/AHS)	Entschei-dungspro-zess inner-halb der Schulform	Hauptmotive Eltern	Hauptmotive Kind
Familie S1 (Julian)	Schulform: Eltern Schule: Eltern und Kind	Nein	Nein	Eher kleine, persönli-che Schule Motivierender Umgang mit Kindern Empfehlung der VS-Lehrerin	Empfehlung der VS-Lehrerin
Familie S2 (Marion)	Eltern und Kind	Nein	Ja	Wunsch des Kindes Überzeugtheit von hoher Qualität des örtlichen Gymnasiums	Schulwahl der Freunde Begeisterung für bestimmtes Gymnasium
Familie S3 (Tim)	Eltern	Nein	Nein	Nachmittagsbetreuung	Unbekannt
Familie S4 (Danyo)	Eltern (Mutter)	Ja	Ja	Schutz des Kindes vor zu hohem Leistungsdruck	Unbekannt
Familie L5 (Benjamin)	Eltern (Schulform und Schule) Kind (Zweig)	Nein	Ja	Wunsch des Kindes Örtliche Nähe des Gym	Schulwahl der Freunde
Familie L6 (Daniel)	Eltern und Kind	Nein	Nein	Wunsch des Kindes Örtliche Nähe des Gym	Schulwahl der Freunde

Quelle: eigene Darstellung, ÖIF

Die Stichprobe des Online-Forums setzt sich aus drei Familien mit Kind in der NMS und zwei Familien mit Kind in einer AHS zusammen. Auffallend ist, dass bei den drei „NMS-Familien“ eine grundsätzliche Offenheit in Bezug auf die Schulform festzustellen, während die beiden „AHS-Familien“ das Gymnasium grundsätzlich als Maß aller Dinge ansehen.

Zwei Kontextfaktoren können ausgemacht werden: In einem Fall fällt der Wohnort (Tirol; nur ein einziges Gymnasium in erreichbarer Nähe) stark ins Gewicht, in einem anderen Fall sind eigene Schulerfahrungen der Mutter als entscheidungsrelevant anzusehen.

Drei der fünf Mütter äußern sich dahingehend, dass die Schulnoten den Besuch einer AHS nahegelegt haben, es liegen jedoch keine genaueren Informationen vor. Von Relevanz sind die Schulnoten für die beiden „AHS-Eltern“ nur insofern, als sie dem Besuch der deutlich präferierten gymnasialen Schulform hätten entgegenstehen können. Für die übrigen Eltern sind die Noten dem Wunsch des Kindes (Elke1975, Susa66) bzw. den Interessen und Begabungen des Kindes (Inkale) nachgeordnet.

In der Diskussion wird eine deutliche Diskrepanz zwischen den Eltern mit Kind am Gymnasium einerseits und Elke1975 andererseits deutlich, was die Tragweite der Entscheidung betrifft. Während erstere nur mit der AHS alle Wege offen sehen, ist dies für Elke1975 auch nach dem Besuch einer NMS der Fall. Aber auch Susa66 und Inkale machen deutlich, dass die Schul-

entscheidung nach der Volksschule Konsequenzen für das weitere Leben hat. Allerdings ziehen sie unterschiedliche Schlussfolgerungen: Während Susa66 aufgrund von Fehlentscheidungen ihrer Eltern eine „Schul-Odyssee“ hinter sich bringen musste und daher dafür plädiert, dass die Entscheidung für das Kind – und nicht für die Eltern – passen muss, spricht sich Inkale eben wegen der Tragweite der Entscheidung dafür aus, dass es die Eltern sind, die eine passgenaue Entscheidung für das eigene Kind zu treffen haben.

Für Inkale, Muell23 und Famousfive liegt die Entscheidungsmacht klar bei den Eltern, für Susa66 (aus den oben genannten Gründen) sowie für Elke1975 hingegen beim Kind.

Während für die „AHS-Eltern“ nur der Besuch eines Gymnasiums in Frage kam, weisen die übrigen drei Mütter eine grundsätzliche Offenheit auf, was die Wahl der Schulform betrifft. Erstere führen dabei vor allem die Zukunft des Kindes ins Feld, welche sie durch eine „unvollständige Schulbildung“ (Muell23) gefährdet sehen, zweitere stellen das Kind in den Mittelpunkt. Die Motive der Kinder bleiben in der Diskussion weitgehend im Dunkeln.

Tabelle 16: Entscheidungsindikatoren Diskussionsforum – Teil A

	Gewählter Schultyp	Grad der Offenheit	Bedeutung von Kontextfaktoren	Schulnoten des Kindes sprechen eher für	Bedeutung der Schulnoten	Tragweite der Entscheidung
Familie D1 (Elke1975)	NMS	Hoch	Wohnort	Gymnasium	Gering	Gering
Familie D2 (Muell23)	Gymnasium	Gering	-	Gymnasium	Gering	Hoch
Familie D3 (Famousfive)	Gymnasium	Gering	-	Gymnasium	Gering	Hoch
Familie D4 (Inkale)	NMS	Hoch	-	Unbekannt	Unklar	Hoch
Familie D5 (Susa)	NMS	Hoch	Eigene Schulerfahrungen	Unbekannt	Gering	Hoch

Quelle: eigene Darstellung, ÖIF

Tabelle 17: Entscheidungsindikatoren Diskussionsforum – Teil B

	Entscheidungsmacht	Entscheidungsprozess Schulform (NMS/AHS)	Entscheidungsprozess innerhalb der Schulform	Hauptmotive Eltern	Hauptmotive Kind
Familie D1 (Elke1975)	Kind	Ja	Nein	Wunsch des Kindes	Einzigste erreichbare AHS hat nicht gefallen
Familie D2 (Muell23)	Eltern	Nein	Unklar	Zukunft des Kindes	Unklar
Familie D3 (Famous-five)	Eltern	Nein	Unklar	Zukunft des Kindes	Unklar
Familie D4 (Inkale)	Eltern	Ja	Unklar	Was passt am besten für mein Kind	Unklar
Familie D4 (Susa)	Kind	Ja?	Unklar	Wunsch des Kindes	Unklar

Quelle: eigene Darstellung, ÖIF

4.7.2 Entscheidungsrelevante Kriterien – Beantwortung der Forschungsfragen

Das folgende Kapitel widmet sich der Beantwortung der eingangs formulierten Forschungsfragen, die an dieser Stelle nochmals kurz aufgelistet werden:

- Gab es einen Entscheidungsprozess oder war die Wahl von vornherein klar?
- Wer trifft letztendlich die Entscheidung?
- Welche bewussten und unbewussten Motive sind für die Wahl ausschlaggebend?
- Welche Bedeutung kommt Kontextfaktoren wie den Schulnoten, dem Wohnort oder die Bildung der Eltern zu?

4.7.2.1 Hat es überhaupt einen Entscheidungsprozess gegeben und wer trifft letztendlich die Entscheidung?

Innerhalb der städtischen Stichprobe kann in den meisten Fällen von einem Entscheidungsprozess gesprochen werden kann – sowohl unter den Eltern als auch unter den Kindern. Erste Diskussionen unter den Eltern über die weitere Schullaufbahn der Kinder begannen bereits in der 3.Volksschulklasse, da fast alle Eltern den „Tag der offenen Tür“ in verschiedenen Schulen nutzen wollten: „Da schauen wir uns verschiedene Schulen an.“ Der persönliche Eindruck trat klar als zentrales Element und Entscheidungsgrundlage in Erscheinung.

Auffallend ist jedoch, dass der Entscheidungsprozess nur in Ausnahmefällen auf der ersten Ebene (Wahl des Schultyps – NMS oder Gymnasium) stattfand, sondern vielmehr die Herausforderung darin gesehen wurde, eine Auswahl innerhalb eines Schultyps zu treffen (z.B. „wel-

ches Gymnasium“?). Dabei spielten neben dem Ruf der Schule sowohl die Frage des Standorts („vor Ort“ oder in Wien) als auch die Frage der Größe der Schule eine Rolle. Aufgrund der Größe des Gymnasiums vor Ort äußerte eine Reihe von Eltern die Befürchtung, ihr Kind könnte in der Schule „untergehen“. Eltern, die eher ein überschaubares Gymnasium bevorzugten, entschieden sich daher eher für eine Schule in Wien.

Der Entscheidungsprozess ist in der ländlichen Stichprobe schon alleine aufgrund der eingeschränkten Möglichkeiten deutlich einfacher strukturiert. So stellt die einzige NMS im Ort im Allgemeinen die erste Wahl (gegenüber anderen NMS) dar. Obgleich im Bezirk auch einige NMS mit Schwerpunktsetzung existieren, scheinen den Eltern über diese (von einer Ausnahme abgesehen) auch kaum Informationen vorzuliegen. Gegen eine Schule mit Schwerpunktsetzung in einem bestimmten Bereich wurde von Eltern mehrfach vorgebracht, dass die Kinder ohnehin mit dem Lernen schon genug zu tun hätten und man so eine Zusatzbelastung schaffe.

Was die Gymnasien betrifft, wird in der Bevölkerung generell aufgrund der örtlichen Gegebenheiten (Erreichbarkeit!) von sehr wenigen Ausnahmen abgesehen, die Wahl zwischen zwei Schulen vergleichbarer Größe (rd. 600 SchülerInnen) getroffen. So ist die Befürchtung, dass Kind könnte in einer sehr großen Schule untergehen, aufgrund des fehlenden Angebotes nicht wirklich relevant. Diese Befürchtung wurde jedoch sehr wohl von der Mutter jenes Kindes geäußert, bei dem die Entscheidung für die noch weiter entfernte AHS im Nachbarbezirk (rd. 1000 SchülerInnen) gefallen war (Familie L5).

Für die städtische Stichprobe ist auch die dritte Entscheidungsebene – die Wahl eines bestimmten Zweiges innerhalb einer Schule – von Bedeutung, zumal etwa bei der Entscheidung für das Gymnasium vor Ort diese Wahl zwingend erforderlich ist. Diese Entscheidungsebene ist sich in der ländlichen Stichprobe aufgrund des fehlenden Angebotes irrelevant.

Als ausschlaggebend dafür, ob und in welchem Ausmaß ein Entscheidungsprozess stattfindet, können folgende Faktoren genannt werden:

Sachliche und strukturelle Gegebenheiten
(Schulnoten, Nachmittagsbetreuung, Erreichbarkeit)

Den Schulnoten kommt insofern eine gewisse Bedeutung als „Sachzwang“ zu, als der Besuch eines Gymnasiums erst ab einem gewissen Leistungsniveau möglich ist bzw. eine Aufnahme in eine AHS bei Leistungen, die nicht als „Sehr gut“ oder „Gut“ ausgewiesen sind, nur unter erschwerten Bedingungen (Aufnahmeprüfung) stattfinden kann. Demzufolge stellt sich bei unterdurchschnittlichen Schulleistungen des Kindes in den meisten Fällen nicht die Frage, welcher Schultyp gewählt werden soll und es findet somit auch kein Entscheidungsprozess statt.

Zu strukturellen Gegebenheiten zählen auch etwa Faktoren wie das Vorhandensein einer geeigneten Nachmittagsbetreuung (dies wird in der städtischen Stichprobe häufig thematisiert), aber auch die Erreichbarkeit der Schule mit öffentlichen Verkehrsmitteln. So ist die Entscheidung gegen die NMS vor Ort in der ländlichen Stichprobe stets mit der Problematik des Schülertransports nach Hause verknüpft, da nur bei einem Unterrichtsende nach sechs Stunden eine Busverbindung bis direkt in den Wohnort vorhanden ist und die Kinder an den übrigen

Tagen mit dem Auto von einer mehrere Kilometer entfernten Gemeinde abgeholt werden müssen. Diese Problematik wird seitens der Eltern auch immer wieder thematisiert. So gibt eine Mutter an, ihre beiden Kinder hätten ohne die Hilfe der Großeltern das Gymnasium aufgrund fehlender Transportmöglichkeiten gar nicht besuchen können oder aber mehrmals pro Woche eine Heimreise von drei Stunden in Kauf nehmen müssen.

Grad der Offenheit

Neben Sachzwängen, die kaum Alternativen offenlassen, ist jedoch der grundsätzliche Grad der Offenheit gegenüber einem Schultyp und/oder einer bestimmten Schule ausschlaggebend, ob ein Entscheidungsprozess überhaupt stattfindet.

Diese Offenheit ist in den beiden Stichproben wie auch im Diskussionsforum in höchst unterschiedlichem Ausmaß feststellbar und steht in engem Zusammenhang mit den persönlichen Motiven der Eltern für die Wahl eines bestimmten Schultyps oder einer bestimmten Schule (z.B. „Kind soll sich dort wohlfühlen“, „Kind soll möglichst gut gefördert werden“), mit den persönlichen Erfahrungen, aber auch mit den vorhandenen Wahlmöglichkeiten.

Wird es als zentral erachtet, dass das Kind sich in der jeweiligen Schule wohlfühlt, ist beispielsweise von einem eher hohen Ausmaß an Offenheit auszugehen, nämlich in Hinblick auf die Wahrnehmung und Wünsche des Kindes. Sehr positive oder aber negative Erfahrungen mit einer bestimmten Schule bzw. einem bestimmten Schultyp sind hingegen naturgemäß eher geeignet, die Offenheit für die verschiedenen Möglichkeiten zu verringern. Eine Reihe sehr ähnlicher (oder als sehr ähnlich wahrgenommener) Optionen bedingt im Allgemeinen einen höheren Grad an Offenheit, verbunden mit dem Bedürfnis, mehr Informationen zu generieren.

Der geringste Grad an Offenheit zeigt sich durchgehend in Hinblick auf die Wahl des Schultyps – hier war es in sehr vielen Fällen „schon immer (oder schon sehr lange) klar“, dass das Kind die NMS oder aber das Gymnasium besuchen würde. War die Wahl für einen Schultyp jedoch einmal gefallen, kam es – entsprechende gleichwertige Wahlmöglichkeiten vorausgesetzt – hingegen zumeist zu einem ausgedehnten Entscheidungsprozess. Dies traf für die gesamte städtische Stichprobe zu, in Hinblick auf die ländliche jedoch nur auf jene Gruppe, die sich für eine AHS entschieden hatten. Die Entscheidung für die NMS war in der ländlichen Stichprobe hingegen durchwegs gleichbedeutend mit der Entscheidung für die Schule vor Ort. Bei jener Familie, die sich für die NMS mit Schwerpunktsetzung entschieden hatte, war keine Vorab-Entscheidung hinsichtlich der Schulform gefallen.

Einschätzung der Tragweite der Entscheidung und der Gleichwertigkeit der beiden Schulformen (NMS versus AHS-Unterstufe)

Eine wesentliche Rolle in Bezug darauf, ob sich die Frage „Gymnasium oder NMS“ überhaupt stellt, spielt die Frage, als wie zukunftsweisend die Entscheidung erachtet wird. Hier zeigen die Diskussionen im Forum deutlich, dass die Entscheidung umso eindeutiger für das Gymnasium fehlt, je bedeutsamer die Schulentcheidung nach der Volksschule für die spätere berufliche Perspektive eingeschätzt wird. Wer der Meinung ist, dass hier „die Weichen gestellt“ werden für oder gegen eine erfolgreiche berufliche Laufbahn, stellt darüber hinaus auch das aktuelle Wohlbefinden des Kindes weniger in den Mittelpunkt, sondern ist primär auf die Zukunft

fokussiert, für die das Kind notfalls auch Unannehmlichkeiten (wie einen weiten Anfahrtsweg) in Kauf nehmen muss.

Demgegenüber steht die, vor allem in der ländlichen Stichprobe weit verbreitete Ansicht, dem Kind stünden nach den ersten acht Schuljahren „ohnehin noch alle Möglichkeiten offen“. Immer wieder werden auch Beispiele von Personen angeführt, die „studiert haben, obwohl sie nur in der Hauptschule waren“. Die NMS und die AHS-Unterstufe werden als prinzipiell gleichwertig erachtet, da ohnehin von beiden Zweigen in weiterführende Schulen gewechselt werden könne.

Von jenen Eltern der ländlichen Stichprobe, die klar die NMS favorisierten, wird zudem übereinstimmend von gleicher Qualität der beiden Schulformen ausgegangen oder gar behauptet, die Qualität der NMS sei höher (z.B. Familie L3). Diese Position wird auch von der ebenfalls im ländlichen Raum lebenden Elke¹⁹⁷⁵ aus dem Diskussionsforum vertreten, die darauf verweist, dass die Kinder der NMS im Buch bereits weiter seien als die Kinder, die das Gymnasium besuchen.

Hier ist interessant, dass die oben angesprochenen Erfahrungswerte, dass Kinder, die im Gymnasium scheitern, anschließend in der NMS erfolgreich sind, offenbar nicht als Widerspruch wahrgenommen werden. So argumentiert Elke¹⁹⁷⁵, dass die Qualität des Unterrichts in der NMS aufgrund der kleineren Gruppengröße und der Möglichkeit, auf jedes Kind individuell eingehen zu können, höher sei als jene in einer AHS. Zudem profitierten in der NMS auch die Begabten: „Alle, die nicht mitkommen, werden abgestuft, daher kommt man schneller voran“.

Eng mit der eingeschätzten Tragweite der Entscheidung für den beruflichen Werdegang verknüpft sind die Einflussmöglichkeiten, die dem Kind eingeräumt werden. Je weniger bedeutsam die Entscheidung bewertet wird, desto mehr Entscheidungsspielraum wird dem Kind zugestanden. Anhand des Beispiels aus dem Diskussionsforum wird deutlich, wie konträr sich die beiden Positionen gestalten können: Von den VertreterInnen des einen „Lagers“ wird es als unverantwortlich gesehen, dem Kind die Entscheidung zu überlassen, da es noch nicht in der Lage sei, die Tragweite derselben abzuschätzen. Grundtenor ist: Wer das Kind entscheiden lässt, vor allem, wenn es sich um eine Entscheidung gegen das Gymnasium handelt, verbaut dem Kind bis zu einem gewissen Grad seine Zukunft. Die Argumente von „Famous-five“ gehen klar in diese Richtung:

„Ich finde es arg, wie viele Leute einem 10-jährigen die Schulentscheidung überlassen. Meine Kinder (...) dürfen vieles selbst entscheiden. Wie viel sie essen, ob sie ihren Hunger lieber mit Mittagessen oder mit Brot stillen, wen sie zu ihrer Geburtstagsparty einladen, ob sie sich den Sprung von der Mauer zutrauen, was für eine Frisur sie haben wollen. Sie werden mit 10 Jahren aber sicher nicht "selbst" entscheiden dürfen, was ihr ganzes Leben weiter beeinflusst. Weil sie es nicht können. Weil sie nicht die Reife haben, die Konsequenzen abzuschätzen. Und weil sie in einer Gegend wohnen, wo ein Großteil der Leute ihnen sagt, wie schwer und pfiuigrauslich und nix für Mädchen ein Gymnasium ist. (...) „Danke, Mama, dass ich mich für meine beste Freundin und die einfachere Schule entschieden habe und jetzt Regale im Supermarkt einräume, wie meine frühere beste Freundin...“ Sicher nicht. Ich werde das für mein Kind entscheiden.“ (Famousfive, Teilnehmerin Diskussionsforum)

Im anderen Fall wird es als Zwang und Bevormundung dargestellt, wenn die Entscheidung von den Eltern getroffen wird. Das Kind werde unterdrückt und müsse sich dem Willen der Eltern beugen. Später werde es wahrscheinlich rebellieren und sich rächen. Diese Position wurde vor allem dann vertreten, wenn die Entscheidung, was das eigene Kind betrifft, trotz guter Noten für die NMS gefallen war.

„Wieso darf dein Kind nicht mitentscheiden? Glaubst du wirklich, dass er glücklich ist, wenn DU ihm was aufzwingst? Irgendwann wird er sich bestimmt rächen und genau das Gegenteil machen von dem was du sagst (...) Wenn dein Kind gut lernt, kann es immer noch nach der HS die Oberstufe machen! ich kenne einige junge Menschen, die das problemlos geschafft haben!“ (Puschl1, Teilnehmerin Diskussionsforum)

Gerade bei den Eltern, die letztere Position vertreten, wird deutlich, dass sie zwar die Tragweite der Entscheidung in Hinblick auf die späteren beruflichen Möglichkeiten negieren, der Entscheidung selbst aber dennoch eine hohe Relevanz beimessen. Bei diesen Eltern stehen vielmehr die möglichen Konsequenzen im Mittelpunkt, wenn sich das Kind in der Schule nicht wohlfühlt bzw. die Entscheidung nicht im Einklang mit den Wünschen, Bedürfnissen, aber auch Fähigkeiten und Begabungen des Kindes getroffen wurden. Diese Eltern zeichnen sich bei der Wahl des Schultyps durch ein hohes Ausmaß an Offenheit aus.

4.7.2.2 Motive der Eltern

Die meisten Eltern wollen unzweifelhaft „das Beste“ für ihr Kind. Dieses „Grundmotiv“, das in den Diskussionen und Argumentation immer wieder deutlich zum Ausdruck kommt, führt jedoch zu höchst unterschiedlichen Implikationen. Wie bereits im vorigen Abschnitt im Kontext der Offenheit für die verschiedenen Wahlmöglichkeiten erörtert, unterscheiden sich Eltern zum Teil erheblich darin, wie sie die Konsequenzen der Entscheidung für eine bestimmte Schulform (bzw. in weiterer Folge für eine bestimmte Schulform) einschätzen und bewerten.

Bestmögliche Vorbereitung auf die berufliche Zukunft

Für manche Eltern steht ganz klar der berufliche Werdegang im Mittelpunkt, der nur durch eine möglichst hochqualifizierte Ausbildung bestmöglich unterstützt werden kann. Es wird davon ausgegangen, dass eine AHS grundsätzlich auf ein höheres Leistungsniveau abstellt und daher deutlich besser auf die spätere berufliche Zukunft vorbereiten kann, als eine Neue Mittelschule. Da das Erfordernis eines Maturaabschlusses grundsätzlich außer Frage steht, sollen die Weichen unbedingt bereits nach der Volksschule gestellt werden, um von vorneherein mögliche Probleme aufgrund eines späteren Wechsels in eine maturaführende Schule zu vermeiden. Zentrales Ziel ist, dass dem Kind alle Wege offen gehalten werden.

„Auf gar keinen Fall möchte ich, dass ihm Grenzen gesetzt sind, die von einer schlechten bzw. unvollständigen Schulbildung kommen.“ (Muell23, Teilnehmerin Diskussionsforum)

In diesem Zusammenhang spielt natürlich auch die (wahrgenommene) Qualität der Schule eine entscheidende Rolle (vgl. auch Abschnitt 4.7.2.4). Zum Tragen kam dieser Aspekt allerdings deutlich stärker in der städtischen Stichprobe, die eine deutlich reiche Palette an Wahlmöglichkeiten zur Verfügung hat als die Personen der ländlichen Stichprobe.

Aktuelles Wohlbefinden des Kindes

Auf der anderen Seite stellt bei manchen Eltern das aktuelle Wohlbefinden des Kindes das zentrale, entscheidungsbestimmende Motiv dar. So erklärt eine Forumsteilnehmerin:

„Wir haben ein emotional sehr, sehr anstrengendes Jahr hinter uns, und ich möchte meinen Sohn einfach noch auch menschlich gut aufgehoben wissen - und danach ist letztendlich die Entscheidung gefallen. (hek, Teilnehmerin Diskussionsforum)

Es wird davon ausgegangen, dass das Kind nur in einer Schule, in der es sich wohl fühlt, sein Potential ausschöpfen kann.

„Ich bin überzeugt davon, dass meine Tochter nur in einer Schule gute Leistungen bringen kann, in der sie sich auch wohl fühlt.“ (Elaine; Teilnehmerin Diskussionsforum)

Für Eltern, für die dieses Motiv maßgeblich ist, steht nicht in erster Linie die schulische Leistung im Vordergrund, sondern es werden auch außerschulische Begabungen und Interessen und die soziale Einbindung des Kindes berücksichtigt. So argumentiert eine Teilnehmerin an der Foren-Diskussion:

„Bei uns ist der Unterschied zwischen HS/NMS und Gym sehr groß. Die Kids von der HS haben nachmittags eigentlich nie was zu tun - Treffpunkt Fußballplatz oder so. Die Kids vom Gym (und da ist es egal, von welchem) haben das einfach nicht. Sie müssen was tun. Ist halt auch die Frage, was ihm wichtig ist.“ (Dolphin; Teilnehmerin Diskussionsforum)

In der städtischen Stichprobe fällt auf, dass das Motiv des kindlichen Wohlbefindens überwiegend nicht auf der Ebene der Schulform von Relevanz ist – hier steht der Besuch einer AHS außer Frage – sondern dass dieses Motiv bestimmend für die Auswahl des „richtigen“ Gymnasiums ist. So artikulierten die Eltern als ein sehr zentrales Kriterium für die Schulwahl, dass die Schule für die Persönlichkeit des Kindes passen solle, wobei vor allem die Größe der Schule als kritischer Faktor erachtet wurde. So wurde unter anderem die Befürchtung geäußert, das Kind könne sich in einer so großen Schule wie jener vor Ort noch nicht selbst organisieren und wäre „verloren unter 1000 Schülern“. Einige Eltern entschieden sich auch gegen das örtliche Gymnasium, um das Kind nicht dem dort wahrgenommenen hohen Leistungsdruck auszusetzen. Für die Wahl der örtlichen AHS wurde wiederum das Eingebundenbleiben in die sozialen Beziehungen vor Ort (Freunde) ins Treffen geführt und auch das Argument, dem Kind einen langen Schulweg ersparen zu wollen.

Im sehr ausgeprägten Fall kann die Fokussierung auf das Wohlbefinden des Kindes darin resultieren, dass sich die Eltern gänzlich aus der Entscheidung zurückziehen und ausschließlich der Wunsch des Kindes – auch wenn dieser jeglicher sachlicher Grundlage entbehrt und im Widerspruch zu seinen Fähigkeiten und Begabungen steht – als Kriterium herangezogen wird.

Loyalität zum Schulstandort in der Gemeinde

In der ländlichen Stichprobe konnte darüber hinaus ein weiteres Motiv ausgemacht werden, nämlich eine ausgesprochene Loyalität zur Neuen Mittelschule vor Ort, die die einzige Möglichkeit des Besuchs einer weiterführenden Schule nach der Volksschule innerhalb der Gemeinde darstellt. Es fiel sogar der Satz: „In eine andere Schule (Anm.: als die örtliche NMS) zu gehen „das tut man nicht“.

Gefördert wird diese Loyalität auch durch das Erzeugen eines gewissen moralischen Drucks auch von Seiten der Gemeinde und der Neuen Mittelschule selbst– wenn zu viele Kinder sich für das Gymnasium entscheiden, besteht die Gefahr, dass der Schulstandort mittelfristig nicht bestehen bleiben kann. Die Schulentscheidung der einzelnen Familie wird in diesem Sinne gewissermaßen auch zu einer Mitentscheidung über die Weiterexistenz der örtlichen Schule und damit zu einer Frage der Standortsicherung.

Sonstige Motive

In einem Fall (Anna, Familie L2) konnte noch ein Motiv identifiziert werden, das in den Äußerungen und dem Verhalten der Familie deutlich zum Ausdruck kam: Durch den Besuch eines (Privat-)Gymnasiums, eingebettet in umfangreiche außerschulische Fördermaßnahmen (Ballett, Erlernen mehrerer Musikinstrumente, Teilnahme an diversen naturwissenschaftlichen Kursen etc.) grenzen sich die Eltern, die beide über keinen höheren Bildungsabschluss verfügen, bewusst von der „gemeinen Landbevölkerung“ ab. Die Leistungen der eigenen Kinder werden gegenüber den anderen Eltern sehr stark hervorgehoben, was der Familie eine gewisse Außenseiterposition beschert hat. Insgesamt besteht hier der Eindruck, dass der AHS-Besuch der Tochter nicht zuletzt der Aufwertung der Eltern dient. Dieses „Motiv“ trat jedoch bei keiner weiteren Familie im Rahmen der vorliegenden Studie in dieser ausgeprägten Art und Weise in Erscheinung.

4.7.2.3 Motive der Kinder

Für die überwiegende Zahl der Kinder sind primär die Freunde ausschlaggebend dafür, in welche weiterführende Schule sie gehen möchten. Manche Kinder vergleichen auch die Schulen, die sie sich am Tag der offenen Tür angeschaut haben und entwickeln eine Präferenz für die eine oder andere Schule. Eine dritte Möglichkeit besteht darin, dass Kinder eine bestimmte Schule aufgrund der Vorbildwirkung eines anderen Kindes (eines älteren Geschwisters, eines Nachbarkindes...) bevorzugen.

Die Entscheidungen der Kinder erscheinen dabei zuweilen – durchaus altersentsprechend – als durchaus zufällig und willkürlich. Als Beispiel kann eine beobachtete Diskussion zwischen drei Kindern dienen:

Susanne (dritte Klasse VS): „Und wenn ich dann in die Hauptschule gehe...“

Sophie (dritte Klasse VS): „Wieso in die Hauptschule? Ich gehe ins Gymnasium.“

Daniela (erste Klasse VS; Schwester von Susanne): „Ich auch.“

Susanne (ist für einen Augenblick verblüfft und schweigt einige Sekunden): „Na gut, dann gehe ich auch ins Gymnasium. Also wenn ich dann ins Gymnasium gehe...“

Jaqueline (L9) hat einen längeren Entscheidungsprozess durchlaufen. Ausschlaggebend für die Idee, eine AHS zu besuchen, war der Nachbarbub, den Jaqueline sehr bewundert. Für einen begrenzten Zeitraum stellte allerdings die (durch ihren musikalischen Werdegang keineswegs unterstützte) Vorstellung, eines Tages bei den Philharmonikern zu spielen, das von ihr formulierte Motiv für den Besuch einer Neuen Mittelschule mit musikalischem Schwerpunkt dar.

Wie willkürlich die Entscheidung zuweilen sein kann, formuliert auch eine Mutter aus dem Diskussionsforum: *„Bei meinen (Kindern) wärs nach der Größe der Turnsäle gegangen“* (DaisyD; Teilnehmerin Diskussionsforum)

Adäquater gestalten sich die Motive der Kinder zumeist, wenn eine tatsächliche Neigung bzw. Begabung gegeben ist. So entschied sich der begeisterte Schifahrer Florian (Familie L7) für die Neue Mittelschule mit sportlichem (und insbesondere schifahrerischem) Schwerpunkt.

4.7.2.4 Welche Bedeutung kommt verschiedenen Kontextfaktoren zu?

Eine Reihe von Kontextfaktoren spielt ebenfalls eine Rolle bei der Entscheidung für eine bestimmte Schulform bzw. Schule.

In der Folge werden verschiedene Faktoren beleuchtet, die gleichsam den Rahmen für die Entscheidung abstecken und je nach Ausgestaltung bestimmte Wege oft eher forcieren als andere. Dazu zählen insbesondere:

- Die Fähigkeiten und Begabungen des Kindes
- Der Wohnort
- Die wahrgenommene Qualität der Schule
- Der Bildungshintergrund der Eltern
- Schulempfehlung des/der KlassenlehrerIn

Fähigkeiten und Begabungen des Kindes

Durchwegs hat sich gezeigt, dass die Schulnoten des Kindes für die Wahl der Schulform (AHS oder Neue Mittelschule) eine oft erstaunlich untergeordnete Rolle spielen, vorausgesetzt, die Leistungen schließen den Besuch eines Gymnasiums nicht von vorneherein aus. In der ländlichen Stichprobe stellt ein „Einser-Zeugnis“ keineswegs einen triftigen Grund für die Wahl des Gymnasiums dar, sondern andere Dinge wie etwa die Loyalität zur örtlichen NMS stehen im Vordergrund. Für andere Eltern steht der Besuch eines Gymnasiums wiederum außer Frage, wenn die Noten dem nicht prinzipiell entgegenstehen.

Obgleich die Leistungen des Kindes, ausgedrückt durch die Schulnoten, die Wahl des Schultyps deutlich weniger zu beeinflussen scheinen, als zu vermuten wäre, wurde jedoch nur in einem einzigen Fall beobachtet, dass die Eltern einen Gymnasiumsbesuch „um jeden Preis“ anstreben, wenn sich das Kind in der Schule sehr schwer tut. Lediglich Familie L4 zeigte diesbezüglich ein abweichendes Verhalten, was auch auf heftige Kritik seitens vieler Eltern stieß.

In der ländlichen Stichprobe kam zum Ausdruck, dass diese Einstellung nicht zuletzt auf den Erfahrungswerten der Bevölkerung zu beruhen scheint, dass Kinder, die bereits in der Volksschule mit Problemen zu kämpfen haben, unweigerlich im Gymnasium scheitern und in weiterer Folge ohnehin in die NMS wechseln müssen. Jene Eltern, die diese Befürchtung äußerten, konnten zumeist auch mit einer Reihe von Beispielen von Kindern aufwarten, die im Gymnasium im Verlauf der ersten beiden Schulstufen „ausgesiebt“ wurden. Die meisten Eltern wollen ihren (schwächeren bzw. langsameren) Kindern diesen – vorgezeichneten – Weg ersparen.

Die Neigungen der Kinder werden jedoch nur dann zu relevanten Entscheidungsmerkmalen, wenn sie wirklich sehr ausgeprägt sind und auch ein entsprechendes Angebot in erreichbarer Nähe zu finden ist. Ähnliches gilt für einen eventuellen Berufswunsch der Kinder: Ist beispielsweise aufgrund einer hohen musikalischen Begabung abzusehen, dass vom Kind (auch in späteren Jahren) eine Karriere als Musiker angestrebt wird, so wird die entsprechende Bildungsentscheidung getroffen.

Wohnort

Der Wohnort spielt insofern eine zentrale Rolle, als sich die Wahlmöglichkeiten und Entscheidungserfordernisse zum Teil höchst unterschiedlich präsentieren. Während in der ländlichen Stichprobe nur eine Neue Mittelschule im Ort verfügbar ist und der Besuch einer AHS mit Anreisezeiten von mindestens 30 Minuten bis zu mehr als einer Stunde verbunden ist, stehen den Eltern und Kinder der städtischen Stichprobe nicht nur ein Gymnasium und mehrere Neue Mittelschulen vor Ort zur Verfügung, sondern es besteht auch die Möglichkeit, aus den Schulen im Stadtgebiet von Wien zu wählen. So erweist sich bei Letzteren die Länge des Schulwegs als mitentscheidend für die Wahl des Gymnasiums (vor Ort oder in Wien), nicht jedoch für die Wahl des Schultyps. Für die „Landstichprobe“ stellen Entfernung und mangelhafte Busverbindungen allerdings ein handfestes Argument dar, sich gegen den Besuch einer AHS zu entscheiden.

Während sich in der ländlichen Stichprobe die Frage der Standortsicherung der örtlichen NMS stellt, wo jede/r einzelne SchülerIn von Bedeutung ist und damit auch eine über die persönliche Entscheidung hinausgehende Mitverantwortung für die Belange der Gemeinde angesprochen ist, gestaltet sich die Situation in der städtischen Gruppe so, dass die örtliche AHS aus allen Nähten platzt und weniger geeignete Schüler abgewiesen werden müssen. Auch die verfügbaren Neuen Mittelschulen, die unterschiedliche Schwerpunkte anbieten, weisen eine mehr als zufriedenstellende Auslastung auf, die das Thema „Standortsicherung“ nicht aufkommen lässt.

Wahrgenommene Qualität der Schule

Nicht unbedingt objektive Qualitätskriterien, sondern vielmehr die wahrgenommene Qualität einer bestimmten Schule vermag das Entscheidungsverhalten der Eltern stark zu beeinflussen.

In der städtischen Stichprobe stellte die Qualität der jeweiligen Schule (bzw. der jeweiligen AHS) ein zentrales Diskussionsthema unter den Eltern dar. Dabei spielten sowohl persönliche Erfahrungen (über den eigenen Schulbesuch, Geschwisterkinder etc.) als auch „vom Hören-

sagen“ (über Freunde, andere Eltern etc.) eine Rolle. Positive und negative Einschätzungen waren dabei bunt gemischt bzw. wurden zum Teil konträr ausgelegt: so wurde der Ruf des örtlichen Gymnasiums, „streng“ zu sein von manchen Eltern als Qualitätsmerkmal angesehen, von anderen jedoch als Mangel, der die Gefahr der Überforderung für jene Kinder in sich birgt, die sich noch nicht so gut selbst organisieren können. Der Ruf der Schule erwies sich in der städtischen Stichprobe, die zwischen zahlreichen Schulen des gleichen Schultyps zu entscheiden hatte, als wichtiger Entscheidungsfaktor.

Auffällig ist, dass mit der Qualität der Schule in der ländlichen Stichprobe hauptsächlich in Bezug auf die NMS argumentiert wurde und zwar insofern, als vor allem die Eltern von „EinserschülerInnen“ bzw. von intellektuell begabten Kindern die Qualität der NMS vor Ort als Rechtfertigung für die Entscheidung gegen das Gymnasium herangezogen wurde. Gleichzeitig erfolgte dabei teilweise auch eine Abwertung einer bestimmten AHS (seltener: der Schulform AHS generell). So drehten sich die Diskussionen der Eltern über den schulischen Werdegang der Kinder über weite Strecken nicht um eine Entscheidungsfindung, sondern schienen augenscheinlich dem Zweck zu dienen, sich gegenseitig die Richtigkeit der Entscheidung – unter Bezugnahme auf die Qualität der gewählten Schule – zu bestätigen.

Bildungshintergrund der Eltern

Die Bedeutung des elterlichen Bildungshintergrundes für die Wahl der Schulform kommt auch in der vorliegenden Studie klar zum Ausdruck (wobei hier nur Informationen zum Bildungsgrad zur Eltern aus den Erhebungen vor Ort, nicht jedoch aus dem Diskussionsforum, vorliegen).

Während der Besuch der AHS für die durchwegs höher gebildeten Eltern der städtischen Stichprobe kein Diskussionsthema darstellt und vielmehr die Wahl des „richtigen“ Gymnasiums zur Debatte steht, entscheiden sich die Eltern in der ländlichen Stichprobe, die mehrheitlich eine Berufsausbildung ohne Matura abgeschlossen haben, zumeist für die Neue Mittelschule im Ort.

Einen unübersehbaren Einfluss besitzt der persönliche Erfahrungshintergrund, d.h. die Frage, welche Schule die Eltern selbst besucht haben. So tritt der in der ländlichen Gruppe beobachtete Loyalitätsaspekt zu „ihrer“ Neuen Mittelschule nicht zuletzt deshalb so stark in Erscheinung, weil die Eltern zumeist selbst in diese Schule gegangen sind. Aber auch bei der städtischen Stichprobe bestehen deutlich höhere Chancen, dass die Entscheidung auf die AHS vor Ort fällt, wenn die Eltern bereits dort SchülerInnen gewesen sind.

Schulempfehlung des/der KlassenlehrerIn

Ein Hinweis darauf, dass die Empfehlung des/der VolksschullehrerIn bei der Entscheidungsfindung von Bedeutung ist, konnte lediglich in einem einzigen Fall dezidiert ausgemacht werden, nämlich bei einem Buben aus der städtischen Stichprobe (Sebastian, S1). Hier wurde der Familie seitens der Volksschullehrerin eine bestimmte Schule (AHS) in Wien empfohlen.

In der ländlichen Stichprobe fiel lediglich auf, dass seitens der Volksschule teilweise „Werbung“ für den Besuch der örtlichen NMS gemacht wurde, was jedoch weniger als persönliche

Empfehlung aufzufassen war, sondern wiederum generell auf die Erhaltung des Schulstandortes Bezug nahm.

Ein Mädchen (Jaqueline, L9) berichtete allerdings von einer generellen Reserviertheit der Klassenlehrerin dem Besuch eines Gymnasiums gegenüber. So empfahl diese Lehrerin laut Aussage von Jaqueline jenen Kindern, die planten, ins Gymnasium zu wechseln, vorwiegend darauf zu schauen, „*einfach durchzukommen*“.

4.7.3 Typenbildung: Sechs unterschiedliche Zugänge

Beim Versuch, Familien nach der Art und Weise zu systematisieren, wie und anhand welcher Kriterien sie eine Entscheidung darüber treffen, welche Schullaufbahn das Kind nach der vierten Klasse Volksschule einschlägt, konnten insgesamt sechs unterschiedliche Typen ausgemacht werden. Diese (Ideal-)Typen repräsentieren sechs verschiedene elterliche Zugänge, die u.a. darüber bestimmen, in welchem Ausmaß das Kind selbst in die Entscheidung eingebunden wird und welche Faktoren für die Entscheidung relevant sind.

Es handelt sich dabei um folgende Zugänge, die anschließend näher beschrieben werden:

- Leistungsorientierter Zugang
- Kindzentrierter Zugang
- Pragmatischer Zugang
- Reflektierter Zugang
- Unreflektierter Zugang
- „Communitybasierter“ Zugang

Leistungsorientierter Zugang (Weichenstellung)

Eltern, die einen leistungsorientierten Zugang vertreten, legen den Fokus in erster Linie auf die Zukunft, vor allem in Hinblick auf spätere berufliche Perspektiven. Das Kind soll im späteren Leben bestehen können und alle Möglichkeiten offen haben, wofür die Matura eine zwingende Voraussetzung darstellt. Die Weichen werden mit der Entscheidung für bzw. gegen eine AHS gestellt, wie etwa von Muell23 (Teilnehmerin Diskussionsforum) betont wird.

„Mir war wichtig - mir ist wichtig - dass er erlernen kann, was er gern möchte, ihm aber gleichzeitig alle Türen offen stehen. Was für mich aber beinhaltet, dass er nach der Matura leichter ein Handwerk lernt als nachdem er ein Handwerk erlernt hat, dann die Matura macht. Auf gar keinen Fall möchte ich, dass ihm Grenzen gesetzt sind, die von einer schlechten bzw. unvollständigen Schulbildung kommen.“ (Muell23, Teilnehmerin Diskussionsforum)

Als geeignete Schulform kommt eigentlich nur das Gymnasium in Frage, außer es handelt sich um eine NMS mit besonderem Begabungsschwerpunkt. Es wird viel Wert auf gute Noten und ein hohes Leistungsniveau des Kindes gelegt, welches im Bedarfsfall auch mit Nachhilfestunden sichergestellt wird.

Es herrscht die Meinung vor, dass Kinder gefördert und gefordert werden sollen. So meint etwa eine Teilnehmerin am Diskussionsforum:

„Außerdem möchte ich meine Söhne schon in jungen Jahren entsprechend fordern und fördern, da ich der Meinung bin, dass Kinder ohne weiteres ihr persönliches Maximum aus sich heraus-holen können, ohne dass sie traumatisiert werden. Im späteren Leben werden sie auch andauernd gefordert, 100 Prozent zugeben, und je früher ihnen das zumindest bewusst ist, desto einfacher ist es dann. Aber das ist nur meine Meinung!“ (Cleo26)

Die Schulentscheidung wird als wesentlich und lebensbestimmend angesehen, daher wird sie auch auf keinem Fall dem Kind (allein) überlassen.

„Ich finde es arg, wie viele Leute einem 10-jährigen die Schulentscheidung überlassen. Meine Kinder (...) dürfen vieles selbst entscheiden. (...) Sie werden mit 10 Jahren aber sicher nicht "selbst" entscheiden dürfen, was ihr ganzes Leben weiter beeinflusst. Weil sie es nicht können. Weil sie nicht die Reife haben, die Konsequenzen abzuschätzen. (...) ‚Danke, Mama, dass ich mich für meine beste Freundin und die einfachere Schule entschieden habe und jetzt Regale im Supermarkt einräume, wie meine frühere beste Freundin...‘ Sicher nicht. Ich werde das für mein Kind entscheiden.“ (Famousfive, Teilnehmerin Diskussionsforum)

Aktuelle Wünsche und Bedürfnisse des Kindes sind im Zweifelsfall zu dessen Wohl unmittelbar zurückzustellen, wenn sie nicht in Einklang mit der übergeordneten Perspektive zu bringen sind. So ist es etwa selbstverständlich, dass ein längerer Schulweg in Kauf zu nehmen ist und dass die Schulentscheidungen der Freunde als irrelevant erachtet werden. Der Entscheidungsspielraum des Kindes ist gering.

Ogleich diese elterliche Sichtweise und häufig auch die Art und Weise, wie sie vertreten wird, deutlich autoritäre Züge trägt und den Eindruck erweckt, das Kind und seine Bedürfnisse würden einer übertriebenen Leistungsorientiertheit geopfert, sind Hinweise auf Konflikte selten zu finden, sondern die Kinder scheinen den ihnen zugedachten Weg zumeist selbstverständlich anzunehmen, zumal sich diese Kinder auch in der Regel durch ein hohes Leistungspotential auszeichnen. In diesem Sinne erweist sich dieser Zugang und diese elterliche Sichtweise augenscheinlich als ideal, wenn das Kind ohnehin leistungsstark ist und gemäß seiner intellektuellen Begabung auch entsprechend gefördert wird.

Als problematisch kann sich diese Konstellation jedoch gestalten, wenn das Kind nicht in der Lage ist, die gestellten Leistungsanforderungen zu erfüllen. Während Jakob (L5, ländliche Stichprobe) sich mit umfangreicher Unterstützung augenscheinlich „durch das Gymnasium“ quält, musste Susa66 in Hinblick auf ihre eigene Schulkarriere die Erfahrung machen, auf Elternwunsch die Hauptschule, in der sie sich wohlfühlte und gute Noten schrieb, verlassen zu müssen, um im Gymnasium zu scheitern.

Interessant ist des Weiteren, dass Eltern, die den leistungsorientierten Zugang repräsentieren und selbst nach eigenen Aussagen leistungsstarke Kinder haben, den Besuch einer AHS generell als einzige sinnvolle Alternative erachten und mögliche Schwierigkeiten bei weniger ausgeprägter Begabung dabei weitgehend ausblenden:

„90% aller Kinder können ein Gymnasium schaffen. Bitte, Kinder mit Intelligenzminderung durch DS⁶ können ein Gym abschließen und das auch sehr schön erleben - klar braucht es mehr Geduld und Förderung, aber warum sollten die Kinder das nicht kriegen. Ist ja nicht so, dass das nur superschlaue und superfleißige können - auch wenn das irgendwie die Meinung von vielen ist.

Ein Gymnasium ist mit durchschnittlicher Intelligenz und schlichter Anwesenheit plus Hausaufgaben machen (ohne Lernen) zu schaffen. Die, die unterdurchschnittlich intelligent sind, müssen halt was lernen bzw. in Nachhilfe gehen. Aber schaffbar ist es, und es muss deswegen keine Quälerei sein. Und allein die ganze Bildung jahrelang gesehen zu haben, ist was wert.“ (famousfive, Teilnehmerin Diskussionsforum)

Kindzentrierter Zugang (Wohlbefinden des Kindes)

Für Eltern, die einen kindzentrierten Zugang vertreten, steht vor allem das aktuelle Wohlbefinden des Kindes im Mittelpunkt, d.h., dass sich das Kind in der Schule und im Klassenverband zuhause fühlt. Von einer Reihe von Eltern wird dies als Voraussetzung gesehen, damit das Kind überhaupt in der Lage ist, gute Leistungen zu erbringen. Dieser Zugang wurde bereits bei der Beschreibung der Motive der Eltern (Kapitel 4.7.2.2) genauer skizziert (siehe dort).

Bei manchen Eltern schwingt in der Argumentation die Angst vor Überforderung mit: Überforderung aufgrund eines zu hohen Leistungsdrucks, aufgrund der Größe der Schule und der damit verbundener Orientierungslosigkeit („verloren unter 1000 Schülern“), aber auch aufgrund mangelnder sozialer Einbindung (Verlust von Freunden aus der Volksschule) sowie auch sonstiger Strapazen (weiter Schulweg, damit verbundenes frühes Aufstehen etc.)

Der kindzentrierte Zugang impliziert zumeist auch, dass dem Kind ein relativ großer Entscheidungsspielraum zugestanden wird: Das Kind soll sich für jene Schule entscheiden, in der es sich nach eigenen Aussagen am wohlsten fühlt. Sehr oft kommt dabei das kindliche Hauptmotiv, nämlich weiterhin mit dem/der besten Freundin (oder den besten FreundInnen) aus der Volksschulzeit vereint zu bleiben, zum Tragen und wird zum Dreh- und Angelpunkt der Entscheidung.

Deutlich zum Ausdruck kommt der klare Fokus auf das Hier und Jetzt: Von Interesse sind die unmittelbaren Auswirkungen, die die Schulentscheidung mit sich bringt, nicht vage Zukunftsperspektiven. Damit verbunden ist zumeist die feste Überzeugung, dass nicht die Schulform an sich über die weitere Laufbahn des Kindes entscheidet, sondern vielmehr die Tatsache, dass das Kind mit der getroffenen Entscheidung glücklich ist. Während Eltern mit leistungsorientiertem Zugang befürchten, dass der Zug Richtung erfolgreiche Berufslaufbahn mit der Entscheidung für eine NMS frühzeitig abgefahren sein könnte, messen Eltern mit kindzentriertem Zugang dieser Entscheidung am Ende der Volksschulzeit nur eine geringe Bedeutung bei –

⁶ Down-Syndrom

die Weichen für eine weiterführende Ausbildung würden ohnehin erst nach den vier Jahren in der NMS bzw. AHS gestellt. Diese Sichtweise wird beispielsweise durch Elke1975 (Teilnehmerin Diskussionsforum) repräsentiert:

„Mein Sohn wäre todunglücklich gewesen hätte er in dieses Gym gehen müssen. Es gibt leider nur eins zur Auswahl und dieses eine hat ihm eben nicht gefallen. Wir haben keine großen Wahlmöglichkeiten hier, ist nun mal so. Was soll man machen. Jetzt ist er glücklich und die Noten sprechen für sich und der spätere Weg ist ihm eben auch offen, wenn er so gute Noten beibehält, ganz einfach.“ (Elke1975, Teilnehmerin Diskussionsforum)

Pragmatischer Zugang (faktenbasiert)

Einige (wenige) Eltern zeichnen sich durch eine gewisse emotionale Distanz bei der Entscheidungsfindung aus – hier werden in erster Linie „Hardfacts“ herangezogen, die sich auch auf nicht unmittelbar mit der Schullaufbahn des Kindes verbundene Rahmenbedingungen beziehen können.

Bei diesen „Hardfacts“ kann es sich beispielsweise um die Verfügbarkeit einer geeigneten, mit der Arbeitszeit der Eltern zu vereinbarenden Nachmittagsbetreuung handeln oder um die Tatsache, dass sich die entsprechende Schule in der Nähe der Arbeitsstelle eines Elternteils befindet. Aber auch die Schulnoten, als Gradmesser für die Eignung des Kindes für einen bestimmten Schultyp, spielen für die Entscheidung eine Rolle.

Kennzeichnend für Eltern mit pragmatischem Zugang ist die faktenbasierte, nüchterne Herangehensweise, die die Entscheidung als das Resultat logischer Schlussfolgerungen erscheinen lässt.

Als Beispiel kann Familie S3 (Tim) aus der städtischen Stichprobe angeführt werden. In diesem Fall waren neben dem guten Ruf der Schule die oben genannten Aspekte Nachmittagsbetreuung sowie Lokalisation in der Nähe des elterlichen Arbeitsplatzes für die Entscheidung ausschlaggebend.

Reflektierter Zugang (Prozess)

Nur für bei wenigen Eltern kann man so klar von einem tatsächlichen Entscheidungsprozess sprechen wie bei jenen, für die der „reflektierte Zugang“ kennzeichnend ist.

Die grundsätzliche Offenheit für alle Optionen bedingt eine intensive Auseinandersetzung mit allen potentiellen Möglichkeiten, was sich in der Besichtigung verschiedener Schulen unterschiedlichen Schultyps und dem akribischen Vergleichen der unterschiedlichen Angebote widerspiegelt.

In den Entscheidungsprozess bringen sich Eltern und Kind gleichermaßen ein. Den kindlichen Wünschen und Vorstellungen wird ebenso Raum gegeben wie elterlichen Ansprüchen und Befürchtungen, die einer kritischen Betrachtung unterzogen werden. So beschreibt Inkale (Teilnehmerin Diskussionsforum):

„Man recherchiert selber man im Vorfeld, schaut in allen Richtungen was für sein Kind passen könnte, sieht sich mit dem Kind die entsprechenden Schulen und Zweige an, lässt sich vom Kind die Eindrücke schildern, erklärt dem Kind was aus eigener Sicht Bedeutung hat und kommt gemeinsam zu einer Urteilsfindung.“ (Inkale, Teilnehmerin Diskussionsforum)

Es findet ein Abwiegen aller Für und Wider statt, die für oder gegen die Wahl einer bestimmten Schulform bzw. einer bestimmten Schule sprechen. Dabei liegt der Fokus auf dem Hier und Jetzt und auf der Zukunft gleichermaßen: Sowohl die unmittelbaren Auswirkungen für das Kind (z.B. der Verlust sozialer Beziehungen durch eine abweichende Schulwahl der Freunde) als auch spätere berufliche Perspektiven werden in die Überlegungen miteinbezogen. Dabei wird die Entscheidung weder als lebensentscheidend, noch als unerheblich eingestuft.

Bei reflektierten Eltern spielen Faktoren wie der eigene Bildungsstand oder der Wohnort eine geringere Rolle, was bedingt, dass die Wahrscheinlichkeit für „unkonventionelle“ Entscheidungen, d.h. für Entscheidungen, die nicht einem typischen Muster folgen, steigt. So schicken reflektierte Eltern mit akademischem Abschluss möglicherweise ihr Kind auf eine Neue Mittelschule, anstatt „automatisch“ lediglich eine Auswahl unter verschiedenen Gymnasien zu treffen.

Unreflektierter Zugang („Sache des Kindes“)

Den Kontrapunkt zu den reflektierten Eltern bilden jene Eltern, die sich aus der Entscheidung über die weitere schulische Laufbahn ihres Kindes gänzlich zurückziehen, d.h. diese Entscheidung alleine dem Kind überlassen. Die Entscheidung selbst wird als irrelevant erachtet – nach den vier Jahren stünden ja ohnehin noch alle Wege offen.

Ähnlich wie bei den Eltern, die einen kindzentrierten Zugang forcieren, steht auch hier vor allem die Frage im Mittelpunkt: Was will das Kind? Während „kindzentrierte Eltern“ jedoch die Entscheidung des Kindes nachvollziehen, d.h. die Sichtweise des Kindes einnehmen, nehmen Eltern mit unreflektiertem Zugang die Entscheidung des Kindes zur Kenntnis, ohne die dahinterliegenden Gründe hinterfragen bzw. sogar ohne über diese überhaupt Bescheid zu wissen. Es besteht seitens der Eltern oft wenig Bereitschaft, irrationale Momententscheidungen von „Herzenswünschen“ auf Basis kindlicher Prioritätensetzungen zu differenzieren bzw. die für das Kind ausschlaggebenden Gründe überhaupt in Erfahrung zu bringen. So hätten die Eltern von Jaqueline auch ihrem kurzfristigen Wunsch, eine NMS mit Musikschwerpunkt zu besuchen, entsprochen – obgleich dahinter eine höchst unrealistische Vorstellung (später bei den Philharmonikern spielen, ohne jedoch ein gesteigertes Interesse für das gerade erlernte Instrument aufzubringen) gestanden hat.

In den meisten Fällen geben jedoch der beste Freund oder die beste Freundin den Ausschlag dafür, wohin der weitere Bildungsweg geht. Dies war etwa auch bei der „Einser-Schülerin“ Katharina der Fall, die sich mit fünf Jahren das Lesen selbst beigebracht hatte. Da ihre beste

Freundin mit schulischen Problemen zu kämpfen hatte und für sie daher nur die Neue Mittelschule in Frage kam, entschied sich auch Katharina, diesen Weg einzuschlagen. Für die Eltern von Katharina war es nach eigenen Angaben „egal“,

„Communitybasierter“ Zugang („wo MAN bei uns hingeh“)

Wie schon bei den Motiven der Eltern (Kapitel 4.7.2.2) beschrieben, ist in der „Landstichprobe“ ein starker sozialer Kontext, der die Entscheidung für eine bestimmte Schulform mitbeeinflusst, unübersehbar.

Es fällt auf, dass sich bei unterschiedlichen Anlässen immer wieder Mütter mit ähnlichen Einstellungen zusammenfinden, die ihre Ansichten und Erfahrungen austauschen. Diese Mütter sind durch eine hohe Loyalität gegenüber der ortsansässigen NMS sowie gegenüber der Gemeinde, in der sie leben und zumeist auch aufgewachsen sind, und eine deutliche Ablehnung der AHS, insbesondere einer ganz bestimmten Schule, geprägt. Es ist eine regelrechte Idealisierung der „eigenen“ Schule zu beobachten, die mit einer Abwertung anderer Entscheidungswege einhergeht. Die Qualität der „eigenen“ Schule wird immer wieder hervorgehoben, während von den Müttern immer wieder negative „Geschichten“ über das Gymnasium in die Runde geworfen werden.

Die Gespräche dienen augenscheinlich weniger der Entscheidungsfindung, sondern vielmehr der Bestätigung der eigenen Position bzw. im eigentlichen Sinne der gemeinsamen Position. Die Schulwahl wird in gewisser Weise nicht lediglich als private Entscheidung einer bestimmten Familie aufgefasst, sondern gleichsam als Symbol der Zugehörigkeit zu oder des Ausschlusses aus einer sozialen Gemeinschaft.

Wie sehr die Entscheidung für die örtliche NMS als „Gruppenentscheidung“ verstanden wird, illustriert die folgende Situation:

Die Neue Mittelschule der Nachbargemeinde (mit sportlichem Schwerpunkt) hat die Kinder der örtlichen Volksschule zum „Tag der Offenen Tür“ eingeladen. Einige Kinder, vor allem die Bubben, sind schwer begeistert und versuchen ihre Eltern zu überreden, diese Schule besuchen zu dürfen. Manche der Kinder beginnen auch bereits Pläne zu schmieden, wie sich Abholung und Betreuung am besten organisieren ließe. So meint ein Bub, er könne den restlichen Nachmittag nach der Schule ja bei seinem Vater an dessen Arbeitsplatz verbringen und danach mit diesem gemeinsam nach Hause fahren.

Unter den Müttern bricht in der Folge eine große Aufregung aus. Die bereits getroffene, selbstverständliche Entscheidung für die NMS in der Gemeinde gerät plötzlich ins Wanken. Es wird die Befürchtung geäußert, dass der zusätzliche Aufwand (vier Stunden Sport) zu viel für die Kinder sei („Kinder sehen jetzt nur die schönen Seiten, ihnen wurden nur von den tollen Aktivitäten erzählt...“). Lediglich eine Mutter (L7) ist aber begeistert, dass die Kinder „da so viel unternehmen“, wofür sie von einigen der anderen Mütter heftige Kritik erntet, die ihr jedoch nicht direkt mitgeteilt wird. Die übrigen Eltern der „abtrünnigen“ Kinder wollen im Zuge dessen eine „Krisensitzung“ einberufen. Diese kommt letztendlich jedoch nicht zustande, da die Kinder zu Hause offenbar doch überzeugt werden können, im Ort zu bleiben.

Das „Ausscheren“ aus der Gemeinschaft kann offensichtlich durchaus auch mit sozialen Sanktionen verbunden sein. So berichteten einige Eltern, deren Kind nach der Volksschule das Gymnasium besuchte, von manchen der „NMS-Eltern“ nicht mehr begrüßt worden zu sein.

In Tabelle 18 werden die beschriebenen Zugänge zu den Entscheidungsindikatoren in Bezug gesetzt.

Tabelle 18: Elterliche Zugänge bei der Schulentscheidung; Teil A

	Leistungsorientierter Zugang („Fordern und fördern“)	Kindzentrierter Zugang (Wohlbefinden des Kindes)	Pragmatischer Zugang (faktenbasiert)	Reflektierter Zugang (Prozess)	Unreflektierter Zugang (Sache des Kindes)	„Communitybasierter“ Zugang („wo MAN bei uns hingeh“)
Bevorzugter Schultyp	Fast immer Gymnasium	Abhängig davon, wo Eltern das Kind am besten aufgehoben sehen	wenig Vorab-Einstellungen zu bestimmtem Schultyp; beide möglich	wenig Vorab-Einstellungen zu bestimmtem Schultyp; beide möglich	Von Kind abhängig, oft „zufällig“ („wohin beste Freundin geht“ u.ä.)	Klar definiert (hier: nur NMS)
Zeitlicher Fokus	Starke Fokussierung auf später (berufliche Zukunft etc...)	Stärkere Fokussierung auf das „Jetzt“	Stärkere Fokussierung auf das „Jetzt“ (Umstände können sich auch ändern)	Fokussierung auf Jetzt und Später gleichermaßen	Keiner	Stärkere Fokussierung auf das „Jetzt“
Hauptmotive	Fördern des Kindes, optimale Vorbereitung auf die Zukunft	Schutz des Kindes: <i>„Untergehen“ in der großen Schule, vor Überforderung bewahren, lange Fahrtzeit nicht zumutbar</i>	Rational und faktenbasiert; Entscheidung primär nach Schulnoten und Rahmenbedingungen wie Nachmittagsbetreuung	Gemeinsam mit dem Kind die richtige Entscheidung treffen	Entscheidung ist Sache des Kindes	Sozialen Status quo aufrechterhalten
Grad der Offenheit	gering	unterschiedlich	Eher hoch; faktenbasiert	Sehr hoch	Eher hoch (außer Kind trifft sehr ungewöhnliche Entscheidung)	Sehr gering; starke Ortsbindung, starke Bindung an eigene Schule/Schulform, Idealisierung bzw. starke Ablehnung einer bestimmten Schulform
Bedeutung von Kontextfaktoren (Freunde v. Kind, Erreichbarkeit...)	Eher gering	Eher hoch	unterschiedliche Gewichtung (rational ja, emotional weniger)	hoch	Hoch	Hoch (sozialer Kontext)
Bedeutung der Schulnoten	Forcieren guter Schulnoten; für Entscheidung selbst aber wenig relevant	Bei guten Noten: eher gering Bei schlechten Noten: eher hoch	Eher gering	Eher hoch	Gering	Gering

Quelle: eigene Darstellung, ÖIF

Tabelle 19: Elterliche Zugänge bei der Schulentscheidung; Teil B

	Leistungsorientierter Zugang („Fordern und fördern“)	Kindzentrierter Zugang (Wohlbefinden des Kindes)	Pragmatischer Zugang (faktenbasiert)	Reflektierter Zugang (Prozess)	Unreflektierter Zugang (Sache des Kindes)	„Communitybasierter“ Zugang („wo MAN bei uns hingeh“)
Einschätzung der Entscheidung	Entscheidend für die spätere berufliche Zukunft	Entscheidend für das Wohlbefinden ABER: nachher stehen ohnehin noch alle Wege offen	Realistisch (weder lebensentscheidend, noch egal)	Realistisch (weder lebensentscheidend, noch egal)	Entscheidung ist bedeutungslos	Eher geringe Bedeutung
Entscheidungsmacht	Vorwiegend bei den Eltern	vorwiegend beim Kind	Vorwiegend bei den Eltern	Eltern und Kind gleichermaßen	Ausschließlich beim Kind	Vorwiegend bei den Eltern
Entscheidungsprozess	Nein, meist „schon immer“ klar	unterschiedlich	Ja, faktenbasiert	Ja, sehr stark	Eventuell beim Kind	soziale Prozesse zur Bestätigung der eigenen Position „Einschwören“
Fälle	Anna (L2) Ben (L4) Muell23 (Forum) Famousfive (Forum)	Sebastian (S1) Danyo (S4) Elke1975 (Forum) Susa66 (Forum)	Tim (S3)	Raphael (L5) Benjamin (S5) Inkale (Forum)	Leonie (L8) Jaqueline (L9) Katharina (L10)	Michelle (L1) Dominik (L3) Simone (L6)
Zitat	„Auf gar keinen Fall möchte ich, dass ihm Grenzen gesetzt sind, die von einer schlechten bzw. unvollständigen Schulbildung kommen.“ (Muell23, Forum)	„Ich bin überzeugt davon, dass meine Tochter nur in einer Schule gute Leistungen bringen kann, in der sie sich auch wohl fühlt.“ (Elaine, Forum))	„...dass eine qualitativ gute Nachmittagsbetreuung gegeben ist, wo dann alles erledigt ist und man nicht um 6Uhr am Abend mit dem Kind Aufgaben machen beginnt“ (Fam. S3, Tim)	„Man recherchiert selber man im Vorfeld, schaut in allen Richtungen was für sein Kind passen könnte, sieht sich mit dem Kind die entsprechenden Schulen und Zweige an, lässt sich vom Kind die Eindrücke schildern, erklärt dem Kind was aus eigener Sicht Bedeutung hat und kommt gemeinsam zu einer Urteilsfindung. (inkale, Forum)	„Das hat sie ganz alleine entschieden“ (Fam. L9, Jaqueline)	„In eine andere Schule gehen (als die im Ort) das tut man nicht.“ (Aussage einer Mutter; teilnehmende Beobachtung ländliche Gemeinde)

Quelle: eigene Darstellung, ÖIF

5 Zusammenfassung

Bildungsverläufe in Österreich

Die aktuellen Bildungsverläufe in Österreich werden in der vorliegenden Studie auf Basis der Schulstatistik 2013/14 der Statistik Austria analysiert. Im Mittelpunkt stehen die Übergänge von der Volksschule in die Sekundarstufe I sowie von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II. Weiters wird die Vorbildung der MaturantInnen (Schulbesuch am Ende der Sekundarstufe I) sowie die Vorbildung der StudienanfängerInnen (Schulbesuch am Ende der in der Sekundarstufe II) beschrieben

Die erste zentrale Bildungsentscheidung findet in Österreich am Ende der Volksschule (Primarstufe) statt. Im Österreichschnitt wechselt rund ein Drittel der SchülerInnen in eine AHS-Unterstufe und zwei Drittel in eine Hauptschule (HS) oder eine Neue Mittelschule (NMS). Tirol und Vorarlberg weichen mit einem AHS-Wechselanteil von rund 25% und Wien mit einem Anteil von rund 50% deutlich vom Österreichschnitt ab. Männliche und weibliche SchülerInnen wechseln etwa gleich oft in eine AHS bzw. in eine HS oder NMS.

Etwas über 60% der SchülerInnen, die in der Sekundarstufe I eine AHS besucht haben, bleiben auch zu Beginn der Sekundarstufe II an einer solchen Schule, nur etwa 30% wechseln an eine BHS. Ein Wechsel an eine BMS oder eine Beendigung der Ausbildung erfolgt nur sehr selten. Im Vergleich dazu treten weniger als 10% der ehemaligen Haupt- und Neuen MittelschülerInnen in eine AHS ein. Bei einem Drittel erfolgt ein Eintritt in eine BHS, bei einem Fünftel in eine BMS und bei einem Viertel in eine Polytechnische Schule.

Außerhalb von Wien haben etwa gleich viele MaturantInnen am Ende der Sekundarstufe I eine AHS oder eine HS/NMS besucht, im Burgenland, in Tirol und in Vorarlberg war sogar mehr als die Hälfte der Maturantinnen früher in einer HS oder NMS. Nur in Wien waren – verursacht durch den hohen Anteil der AHS-SchülerInnen in der 8. Schulstufe – knapp drei Viertel der MaturantInnen damals in einer AHS. Für Gesamtösterreich stellt ein HS/NMS-Besuch in der Sekundarstufe I somit kein schwerwiegendes Hemmnis für eine spätere Matura dar.

Bildungsstand der Gesellschaft

Der Bildungsstand der Gesellschaft wird auf Basis des Bildungsstandregisters der Statistik Austria abgebildet. Deutliche Rückgänge gibt es bei Personen, die nur über einen Pflichtschulabschluss ohne eine weitere Berufsausbildung (Lehre/BMS) verfügen. Haben unter den zumindest 75-jährigen Frauen 64% nur den Pflichtschulabschluss, sind es unter den 30- bis 34-Jährigen nur noch 16%. Bei den Männern dieser beiden Altersgruppen ging der Anteil von 34% auf 15% zurück. In der Gesamtbevölkerung deutlich gestiegen sind hingegen die Anteile der AkademikerInnen (zumindest 75-Jährige: 4%, 30- bis 34-Jährige: 21%) und der MaturantInnen ohne Studienabschluss (zumindest 75-Jährige: 6%, 30- bis 34-Jährige: 19%).

Zusammenhänge der Bildungsabschlüsse zwischen den Kindern und deren Eltern

Die Vergleiche der höchsten Schulabschlüsse der Kinder und ihrer Eltern stützen sich auf die Ergebnisse des GGS 2009. Differenziert man in „Pflichtschulabschluss“, „Lehre/BMS“ und „Matura (mit/ohne Studienabschluss)“ zeigt sich, dass die Kinder meist den gleichen oder einen etwas höheren Abschluss, jedoch kaum einen geringeren Abschluss haben als ihre Eltern. Hat der Vater Matura, haben auch drei Viertel der Kinder die Matura, hat der Vater keine Matura, haben – je nach Alter – auch zwei Drittel bis drei Viertel der Kinder keine Matura. Bezüglich der Mutter ergeben sich weitgehend dieselben Zusammenhänge.

Allgemeine Erklärungsansätze

Einige Erklärungsansätze zu den Bildungsentscheidungen beruhen auf dem Rational-Choice-Prinzip. Dabei werden die aktuellen direkten und indirekten Kosten der Ausbildung (z.B. tatsächliche Ausbildungskosten oder vorübergehender Einkommensentgang) dem langfristigen Nutzen (z.B. Lebenseinkommen, Ansehen) gegenübergestellt. Je nach Modell bestehen sehr konkrete oder eher vage Vorstellungen über die tatsächlichen langfristigen Folgen der einzelnen Bildungswege. Unterschiedliche Zeithorizonte und unterschiedliche Einschätzungen zu den Erfolgchancen der Ausbildungsmöglichkeiten führen zu unterschiedlichen Ergebnissen bei der Kosten-Nutzen-Abwägung und somit zu unterschiedlichen Bildungsentscheidungen. Einige Erklärungsansätze, wie etwa jener von Boudon, weisen dabei auf die Bedeutung der Betrachtung der relativen Kosten hin. Je nach finanzieller Ausstattung der Familien führen die real gleichen Kosten zu einer verschieden starken relativen finanziellen Belastung der Familien.

Einige Ansätze stellen die soziale Ungleichheit besonders in den Mittelpunkt. Das Streben, die gesellschaftliche Stellung und Schichtzugehörigkeit von den Eltern auf die Kinder weiterzugeben, wird in diesen Theorien als wesentliches Element bei den Bildungsentscheidungen gesehen. Speziell ein gesellschaftlicher Abstieg soll diesen Konzepten zufolge vermieden werden. Schichtspezifische Effekte ergeben sich auch durch die Bildung der Eltern. So können höher gebildete Eltern eher ihre Kinder beim Lernen unterstützen. Oberen Schichten wird mehr ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital zugeschrieben. Diese bessere Ausstattung der Kinder führt im Habitus-Ansatz zu einer besseren Ausgangsbasis bei Kindern aus höheren gesellschaftlichen Schichten.

Spezielle Einflussfaktoren

Wie einige Konzepte der sozialen Ungleichheitstheorien andeuten, spielt die Bildungsaspiration von Eltern und Kindern eine wichtige Rolle bei der Schulwahl. Eltern wünschen sich für ihre Kinder großteils den gleichen oder einen etwas höheren Schulabschluss, als sie selbst haben. Studien aus Deutschland deuten jedoch auf gewisse Schwankungen bei den elterlichen Erwartungen hin. So haben laut BiKS-Studie rund zwei Drittel der Eltern im Lauf der 3. und 4. Schulstufe ihre Bildungserwartungen an ihre Kinder geändert. Mit dem Alter der Kinder steigt die Bedeutung ihrer eigenen Vorstellungen zu ihren Abschlüssen an, allerdings dürften sie am Anfang der Sekundarstufe I noch eher schwach ausgeprägt sein. Mehr als die Hälfte der SchulanfängerInnen der Neuen Niederösterreichischen Mittelschulen weiß noch nicht, welchen Bildungsabschluss sie erreichen möchten.

Veränderungen bei der Schichtzugehörigkeit zwischen den Eltern und den Kindern werden in der Literatur nicht nur bezüglich eines (drohenden) Abstiegs als Problem dargestellt. Zum Teil werden auch Probleme und Gefahren beim Bildungsaufstieg beschrieben. Kinder, die eine höhere und längere Ausbildung als ihre Eltern anstreben, müssen sich dafür zum Teil rechtfertigen. Gleiches gilt für die Eltern gegenüber anderen Verwandten und Bekannten. Für diese Kinder können durch einen solchen Aufstieg Loyalitäts- und Identitätskonflikte gegenüber ihren Herkunftsfamilien auftreten.

Eltern orientieren sich vielfach an den Empfehlungen der Lehrkräfte der Volksschulen. Diese geben in der 4. Klasse der Volksschule eine – in Österreich unverbindliche – Empfehlung zum weiteren Schulbesuch, also für eine HS bzw. NMS oder für eine AHS ab. Diese Empfehlungen stehen zum Teil in Kritik, sehr fehleranfällig zu sein. Teilweise spielt das generelle Niveau der Klasse eine Rolle. Mitteltgute SchülerInnen aus eher schwachen Klassen erbringen in Relation zu den KlassenkameradInnen relativ betrachtet bessere Leistungen, mittelstarke Kinder in leistungsstarken Klassen hingegen relativ betrachtet schwächere Leistungen als ihre KlassenkollegInnen. Dies zeigt teilweise Auswirkungen auf die Empfehlungen. Für die Empfehlung werden oft nicht nur die Schulnoten der Kinder herangezogen. Neben der generellen Motivation oder der Lernbereitschaft der Kinder spielen vielfach auch familiäre und soziale Elemente eine Rolle. Kinder aus bildungsfernen oder sozial benachteiligten Familien müssen oft höhere Leistungen erbringen, um eine AHS-Empfehlung zu bekommen als Kinder aus bildungsnahen oder sozial höher gestellten Familien. Solche Effekte lassen sich beispielsweise bei Vergleichen der Empfehlungen mit standardisierten Tests (z.B. IGLU) erkennen. Folgt man dem Habitus-Ansatz, ist diese Ungleichbehandlung gerechtfertigt, da in dieser Argumentation angenommen wird, die Kinder würden für eine höhere Schule Fähigkeiten, wie etwa eine hohe Sprachgewandtheit benötigen, die sich in den Noten in der Volksschulzeit nur unzureichend widerspiegeln. Sieht man diese Fähigkeit bei formal gleich guten Volksschulkindern aus höheren Schichten eher gegeben als bei Kindern aus niedrigen Schichten, kann die Ungleichbehandlung gerechtfertigt erscheinen.

Sehr unterschiedlich sind die Befunde bezüglich der Bedeutung von Geschwistern und von FreundInnen. Zwar zeigen sich erkennbare Zusammenhänge bei der Schulwahl zwischen den Geschwistern – gehen ältere Geschwister in eine maturaführende Schule, wechseln auch die jüngeren Geschwister nach der Sekundarstufe I häufiger in eine solche Schule, gehen die älteren Geschwister an eine Hauptschule, wechseln auch die jüngeren Geschwister verstärkt dort hin. Dies dürfte vor allem am identen familiären Hintergrund und den damit verbundenen (weitgehend) gleichen Basischancen und den meist gleichen Bildungsaspirationen der Eltern liegen. Vergleicht man die Rolle der Geschwisterkinder mit anderen Motiven bei der Schulwahl, nehmen sie aber eine deutlich untergeordnete Wichtigkeit ein. Ähnlich widersprüchlich sind die Aussagen bezüglich der Bedeutung von FreundInnen. Während einige Studien eine sehr starke Orientierung an der Schulwahl von FreundInnen sehen, sind bei anderen Untersuchungen solche Wechselwirkungen fast nicht vorhanden.

Der guten Erreichbarkeit der Schule wird eine wichtige Rolle zugeschrieben. Je länger die (potenziellen) Anfahrtszeiten zur nächsten AHS sind, desto seltener wechseln die Kinder nach der Volksschule an eine AHS. Bei Kindern aus einem mittel oder einem hoch gebildeten Elternhaus treten diese Effekte etwas deutlicher auf als bei Kindern aus niedrig gebildeten Fa-

milien. Allerdings wechseln Kinder aus bildungsnahen Familien trotz langer Anfahrtswege wesentlich öfter von der Volksschule an eine AHS als Kinder aus bildungsfernen Familien, die relativ nahe bei der AHS wohnen.

Empirischer Teil – Erhebungen vor Ort (ländliches und städtisches Wohnumfeld) und Analyse einer Online-Gruppendiskussion

Im empirischen Teil standen vier forschungsleitende Fragen im Mittelpunkt:

- (1) Gab es einen Entscheidungsprozess oder war die Wahl von vornherein klar?
- (2) Wer trifft schlussendlich die Entscheidung?
- (3) Welche bewussten und unbewussten Motive sind für die Wahl ausschlaggebend?
- (4) Welche Bedeutung kommt Kontextfaktoren wie den Schulnoten, dem Wohnort oder die Bildung der Eltern zu?

Methodisch wurde ein qualitativer Ansatz gewählt, der in der Fallstudienforschung zu verorten ist. Dabei wurden im Rahmen einer Methodentriangulation drei Zugänge miteinander verknüpft, nämlich

- die freie teilnehmende Beobachtung und das ero-epische Gespräch
- qualitative (leitfadengestützte) Interviews sowie
- Analyse einer Gruppendiskussion in einem Online-Forum

Die freie teilnehmende Beobachtung erfolgte dabei (über den Zeitraum von rund einem Jahr) an zwei unterschiedlichen Standorten in Niederösterreich: in einer kleinen, ländlichen Gemeinde sowie in einer Kleinstadt im Nahraum von Wien. Bei der Gruppendiskussion handelte es sich um einen Thread auf der Diskussionsplattform <http://www.parents.at>.

Empirischer Teil – Ergebnisse

Aus den Beobachtungen in der ländlichen Gemeinde wurden zehn Fälle (Familien) extrahiert, in der städtischen Gemeinde waren es sechs. Fünf weitere Fallbeschreibungen stammen aus dem Diskussionsforum.

Es konnte eine Reihe von Entscheidungsindikatoren identifiziert werden, mit denen sich der Entscheidungsprozess beschreiben lässt. Es handelt sich dabei um die folgenden:

- Entscheidungsebene: Schultyp – Schule – Zweig
- Entscheidungsprozess ja/nein
- Grad der Offenheit
- Entscheidungsmacht
- Schulnoten und deren Relevanz
- Bedeutung von Kontextfaktoren
- Zeitlicher Fokus
- Einschätzung der Tragweite der Entscheidung
- Hauptmotiv(e) der Eltern
- Hauptmotiv(e) des Kindes

In einem weiteren Schritt erfolgte eine Zuordnung der Entscheidungsindikatoren zu den einzelnen Fällen. Eine Analyse der entscheidungsrelevanten Kriterien vor dem Hintergrund der eingangs gestellten Forschungsfragen erbrachte folgende Resultate:

Hat es überhaupt einen Entscheidungsprozess gegeben und wer trifft letztendlich die Entscheidung?

In der städtischen Stichprobe kann in den meisten Fällen von einem tatsächlichen Prozess der Entscheidung gesprochen werden, allerdings in erster Linie auf die Wahl der konkreten Schule (bzw. der konkreten AHS) bezogen. Dies war in der ländlichen Stichprobe aufgrund der deutlich eingeschränkteren Möglichkeiten in weit geringerem Ausmaß der Fall. Sowohl in der städtischen als auch in der ländlichen Gruppe stand die Entscheidung für eine bestimmte Schulform (AHS oder NMS), von wenigen Ausnahmen abgesehen, bereits von vorneherein fest, d.h. es fand kein Entscheidungsprozess im eigentlichen Sinne statt.

Als ausschlaggebend, ob und in welchem Ausmaß ein Entscheidungsprozess stattfindet, können folgende Faktoren genannt werden:

- Sachliche und strukturelle Gegebenheiten (Schulnoten, Nachmittagsbetreuung, Erreichbarkeit)
- Grad der Offenheit (für die verschiedenen Schulformen, Schulen, Zweige)
- Einschätzung der Tragweite der Entscheidung und der Gleichwertigkeit der beiden Schulformen (NMS versus AHS-Unterstufe)

Motive der Eltern

Was die Motive der Eltern betrifft, so stehen sich einerseits die bestmögliche Vorbereitung auf die (berufliche) Zukunft und andererseits das aktuelle Wohlbefinden des Kindes zum Teil diametral gegenüber. Neben diesen Hauptmotiven konnte in der Landstichprobe ein weiteres – für diese Gruppe maßgebliches – Motiv gefunden werden, nämlich die Loyalität zum Schulstandort (NMS) in der Gemeinde. Nur in Einzelfällen spielten noch weitere Motive (z.B. der Besuch einer AHS als Prestigeangelegenheit) eine Rolle.

Motive der Kinder

Bei den Kindern sind vor allem die Freunde aus der Volksschule ausschlaggebend dafür, für welche Schule sich das Kind gerne entscheiden möchte. Darüber hinaus kann aber auch der Eindruck beim „Tag der Offenen Tür“ oder auch die Vorbildwirkung von älteren Geschwistern, Nachbarskindern etc. einen entscheidenden Einfluss ausüben. Nicht selten können die Motive auch von einer gewissen Zufälligkeit und Willkür geprägt sein.

Bedeutung der verschiedenen Kontextfaktoren

Bei den Kontextfaktoren spielen spezifische **Fähigkeiten und Begabungen** eines Kindes tendenziell erst dann eine Rolle, wenn sie sehr ausgeprägt sind und auch ein entsprechendes Angebot in erreichbarer Nähe ist. Den Leistungen des Kindes, ausgedrückt durch die Schulnoten, kommt eine deutlich geringe Bedeutung zu als anzunehmen wäre: Ein „Einser-Zeugnis“

stellt insbesondere in der ländlichen Gruppe keineswegs eine ausreichende Begründung für den Besuch einer AHS dar, während eine vorliegende Präferenz für eine AHS durch die Schulnoten wenig beeinflusst wird, solange sie dem Gymnasiumsbesuch nicht grundsätzlich entgegenstehen.

Der **Wohnort** spielt insofern eine zentrale Rolle, als sich die Wahlmöglichkeiten und Entscheidungserfordernisse zum Teil sehr unterschiedlich gestalten. Gegebenheiten wie die Erreichbarkeit der Schulen, die einerseits durch die örtliche Distanz, andererseits aber auch durch die Infrastruktur (Busverbindungen etc.) reglementiert wird, stellen naturgemäß Hürden dar, die sich auf die Schulwahl auswirken. Auch finden Eltern und Kinder vor Ort, je nach Wohnsitz, oft höchst unterschiedliche Bedingungen vor. Während in der ländlichen Gruppe die Schulentcheidung gleichzeitig zu einer Frage der Standortsicherung wird, platzt die AHS in der städtischen Stichprobe aus allen Nähten und muss SchülerInnen sogar abweisen, und auch die ortsansässigen Neuen Mittelschulen verfügen über eine sehr gute Auslastung.

Ebenso von Bedeutung ist auch die (wahrgenommene) **Qualität der Schule**, wobei Qualität nicht unbedingt an objektiven Maßstäben zu messen ist. So wurde der hohe Leistungsdruck in der städtischen Stichprobe von manchen Eltern als Qualitätsmerkmal, von anderen jedoch als Nachteil und negativer Aspekt eingeschätzt.

Die Bedeutung des **Bildungshintergrundes der Eltern** kommt auch in der vorliegenden Studie deutlich zum Ausdruck. Oft zeigt sich auch deutlich: Bevorzugt wird das, was man selbst kennt, wo konkrete Erfahrungswerte vorliegen, was man daher auch einzuschätzen imstande ist.

Empfehlungen des/der VolksschullehrerIn traten in der Studie nur in Ausnahmefällen als relevante Entscheidungsfaktoren in Erscheinung.

Aus den Ergebnissen lassen sich **sechs unterschiedliche, idealtypische elterliche Zugänge** extrahieren, die zu einer Entscheidung für eine bestimmte Schulform bzw. eine bestimmte Schule führen.

Beim **leistungsorientierten Zugang** liegt der Fokus vor allem auf der späteren beruflichen Zukunft des Kindes. Die Entscheidung für eine AHS steht zumeist außer Frage und wird als wesentliche Weichenstellung im Leben des Kindes gesehen. Aktuelle Wünsche und Bedürfnisse des Kindes (z.B. das Aufrechterhalten sozialer Kontakte aus der Volksschule) sind im Zweifelsfall zu dessen Wohl unmittelbar zurückzustellen, wenn sie nicht im Einklang mit der übergeordneten Perspektive stehen.

Im Gegensatz dazu steht beim **kindzentrierten Zugang** das (aktuelle) Wohlbefinden des Kindes im Zentrum, und es wird davon ausgegangen, dass das Kind nur in einer Schule, in der es sich wirklich wohlfühlt, in der Lage ist, auch entsprechende Leistungen zu erbringen. Zumeist wird dem Kind ein relativ großer Entscheidungsspielraum zugestanden, in dem zum Beispiel auch die Schulwahl des besten Freundes Berücksichtigung finden darf.

Der **pragmatische Zugang** zeichnet sich durch eine nüchterne, faktenbasierte Herangehensweise aus. Faktoren wie die Verfügbarkeit einer geeigneten Nachmittagsbetreuung oder die Lokalisation der Schule in der Nähe des elterlichen Arbeitsplatzes fließen oft maßgeblich in die Entscheidungsfindung ein.

Von einem tatsächlichen Entscheidungsprozess kann man vor allem bei Familien sprechen, die einen **reflektierten Zugang** für sich beanspruchen. Die grundsätzliche Offenheit für alle schulischen Optionen bedingt eine akribische Auseinandersetzung mit den verfügbaren Angeboten und ein intensives Abwiegen aller Für und Wider. Den kindlichen Wünschen und Bedürfnissen wird dabei ebenso Raum gegeben wie elterlichen Ansprüchen und Befürchtungen. Der eigene Bildungsstand oder der Wohnort spielen eine deutlich geringere Rolle als bei den übrigen Zugängen, was bedingt, dass die Wahrscheinlichkeit für Entscheidungen, die nicht einem konventionellen Muster (z.B. AHS-Besuch eines Akademikerkindes) folgen, steigt.

Den Gegenpol hierzu stellen Eltern dar, die einen **unreflektierten Zugang** repräsentieren. Hier wird die Entscheidung ausschließlich dem Kind überlassen und die Eltern zeigen wenig bis kein Interesse, sich über die unterschiedlichen Möglichkeiten zu informieren.

Zu guter Letzt ist noch der „**Community-basierte**“ **Zugang** zu nennen, der sich dadurch auszeichnet, dass der soziale Kontext eine ausschlaggebende Rolle bei der Schulentscheidung spielt. Die Schulentscheidung erscheint dabei weniger als individuelle Wahl, sondern vielmehr als Gruppenentscheidung, derer man sich im Gespräch gegenseitig auch immer wieder versichert. Neben einer Idealisierung der „eigenen“ Schule bei gleichzeitiger Abwertung von Alternativmöglichkeiten kommt auch ein gewisser Loyalitätsaspekt zur Gemeinde, in der man lebt und in der man (fast immer) auch aufgewachsen ist, zum Ausdruck.

6 Schlussfolgerungen und Ausblick

Die vorliegende Studie hat durch die unmittelbare Anknüpfung an die Erlebniswelten der Personen, die vor der Entscheidung für eine weiterführende Schule nach der Volksschule stehen und durch das „Hineingehen“ in deren Lebenswirklichkeit neue Blickwinkel und Perspektiven eröffnet, die gleichzeitig aber auch Anknüpfungspunkte an bisherige Forschungsergebnisse und theoretische Konzepte bieten.

Betrachtet man die empirischen Befunde der Studie vor dem Hintergrund etablierter Bildungstheorien z.B. im Sinne des Rational-Choice-Ansatzes, so lässt sich eine Reihe von Querverbindungen herstellen.

Das Rational-Choice-Prinzip findet sich am deutlichsten bei Eltern, die den leistungsorientierten Zugang vertreten. Bildung wird hier ganz klar als Investitionsgut verstanden, welches als Output eine gesicherte, erfolgreiche berufliche Zukunft des Kindes nach sich zieht. Dafür sind möglicherweise seitens des Kindes (z.B. Verlust von Freunden aus der Volksschule), aber auch seitens der Eltern (z.B. Schulgeld, Finanzierung von Nachhilfe) gegebenenfalls Nachteile und Kosten in Kauf zu nehmen. So äußert eine Teilnehmerin aus dem Diskussionsforum mit leistungsorientierter Ausrichtung:

„Müsste ich mich entscheiden würde ich meinen Kindern eine gute Ausbildung finanzieren (damit meine ich auch, falls es nötig gewesen wäre Nachhilfestunden zu zahlen) und dafür auf vieles andere, das anderen vielleicht wichtiger ist, verzichten.“ (Kabesi, Teilnehmerin Diskussionsforum)

Aus den Ergebnissen wird jedoch auch deutlich, dass ökonomische Überlegungen sehr oft von untergeordneter Bedeutung sind, obgleich durchaus (implizite) Kosten-Nutzen-Überlegungen angestellt werden. Im Vordergrund stehen dabei aber weniger finanzielle, sondern vielmehr psychologisch-emotionale Aspekte wie das persönliche Wohlbefinden und die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Die „Investition“ besteht hier weniger in der Zurverfügungstellung bestmöglicher, inhaltlich-sachlicher Bildungsressourcen in Form von Wissen und (intellektuellen) Kompetenzen, sondern vielmehr in der Schaffung eines Umfeldes, welches eine förderliche Wirkung auf das Kind als Gesamtindividuum – und nicht lediglich als „Bildungsempfänger“ ausübt. Die soziale Einbindung, das individuelle Eingehen auf die kindlichen Bedürfnisse nicht nur in intellektueller Hinsicht, das Zurverfügungstellung eines geschützten Raumes, innerhalb dessen sich das Kind entfalten kann – all diese Faktoren finden im Rahmen dieser Sichtweise Berücksichtigung. Dahinter steht nicht selten die Annahme, dass das Kind nur dann auch in der Lage ist, sein Potential voll auszuschöpfen, wenn es sich in dem Umfeld, in dem es sich bewegt, gut aufgehoben fühlt. Der erhoffte Output „(beruflich) glücklich und erfolgreich“ gestaltet sich somit nicht als Resultat vordergründiger Investitionen in die Qualität der Ausbildung selbst, sondern als Ergebnis einer im ganzheitlichen Sinne förderlichen Lernumgebung. Indirekt berücksichtigt werden hierbei sicherlich auch mögliche „psychische Kosten“, die aus einer nicht stimmigen Schulwahl resultieren können: Familiäre Konflikte und Auseinandersetzung wegen schulischer Belange, Lernprobleme, Leistungsverweigerung – und nicht zuletzt die langfristige emotionale Belastung für die gesamte Familie, wenn das Kind sich in seiner Schulumgebung nicht wohlfühlt. Von diesen Befürchtungen zeugen unter anderem auch die Aussagen von TeilnehmerInnen aus dem Diskussionsforum, die meinen, dass es „sich rächt“,

wenn die Eltern die Schulentscheidung über die Köpfe der Kinder hinweg treffen und deren Bedürfnisse ignorieren und die Kinder später „rebellieren“ werden (vgl. Kapitel 4.5.2).

So unterschiedlich sich gerade diese beiden Zugänge – der leistungsorientierte wie der kindzentrierte – gestalten, zwischen den Zeilen tritt in den höchst unterschiedlichen Argumentation nicht selten ein gemeinsames Motiv hervor, welches diese beiden so konträren Sichtweisen vereint: der Wunsch, das eigene Kind zu schützen.

Während dieses „Schutzmotiv“ bei Eltern mit leistungsorientiertem Zugang aber stärker auf das Bewahren vor späteren beruflichen Nachteilen und Misserfolgen, d.h. auf einen Zeitpunkt in der noch sehr entfernten Zukunft ausgerichtet ist, haben kindzentrierte Eltern zumeist stärker die potentiellen „Gefahren“ für das Kind in der unmittelbaren Zukunft im Blick: Schutz vor Überforderung in intellektueller und/oder emotionaler Hinsicht, Schutz vor dem Verlust der sozialen Einbindung, Schutz vor dem „Untergehen“ in unübersichtlichen Strukturen, Schutz vor ausufernden schulischen Leistungsanforderungen auf Kosten außerschulischer Aktivitäten und Interessen und vieles mehr.

Setzt man Ergebnisse zu den theoretischen Konzepten zur sozialen Ungleichheit in Bezug, so sind es weniger die – in der Theorie als maßgeblich eingeschätzten – ökonomischen Ressourcen, die von Einfluss zu sein scheinen, sondern vielmehr eben diese unterschiedlichen Zeitperspektiven, die bei der Entscheidungsfindung zum Tragen kommen. So ist der leistungsorientierte Zugang, der sich durch eine hohe Bildungsaspiration auszeichnet, wie beschrieben klar auf die (zu diesem Zeitpunkt noch recht ferne) Zukunft ausgerichtet, nämlich die beruflichen Perspektiven jenseits des Maturaabschlusses. Eltern mit hoher Bildungsaspiration weisen zumeist auch selbst eine hohe Bildung auf (vgl. Kapitel 3.2.1). Die Schulentscheidung wird von leistungsorientierten Eltern in der Regel als wichtige Weichenstellung gesehen. Die Einstellung, die Entscheidung für eine AHS oder NMS sei von geringer Tragweite, da nach der Grundschulzeit ohnehin alle Wege offenstünden, wurde hingegen in der Studie vorwiegend bei Eltern (v.a. Müttern) mit formal niedrigerem Bildungsabschluss (Lehre, Fachschule ohne Matura) vorgefunden. Vor diesem Hintergrund wird zumeist ein kindzentrierter Zugang vertreten, der auf die Gegenwart fokussiert ist: Hier ist wichtig, dass das Kind in seinem sozialen Umfeld verbleiben kann oder dass ihm beispielsweise ein langer Anfahrtsweg erspart bleibt. In diesem Zusammenhang spielt wiederum die Erreichbarkeit der Einrichtung eine ganz wichtige Rolle: Ist die höhere Schule weit entfernt, scheint dies die soziale Ungleichheit erheblich zu verstärken, wie auch die in Abschnitt 3.2.5 zitierten Ergebnisse aus der NOESIS-Studie belegen (vgl. S.36 im vorliegenden Bericht): *„Für Kinder aus Familien mit mittelhoch gebildeten Eltern (BMS-Abschluss) müssen die Anfahrtszeiten sehr kurz sein, damit sie ähnlich oft in eine AHS übertreten wie Kinder mit großen Distanzen zur nächsten AHS.“* Hier kommen erneut unterschiedliche Zeitperspektiven zum Tragen: In dem einen Fall stellt der lange (oder längere) Anfahrtsweg eine Investition in Hinblick auf das Erreichen einer höheren Bildung in ferner Zukunft dar, im anderen Fall stehen die gegenwärtigen Strapazen im Blick, die das Kind aufgrund eines längeren Anfahrtsweges auf sich nehmen muss.

In den Erhebungen recht klar zum Ausdruck gekommen ist der Umstand, dass die Entscheidung für eine bestimmte Schulform (AHS oder NMS) nur in den seltensten Fällen erst in der dritten oder vierten Klasse der Volksschule fällt. Weitaus häufiger handelt es sich dabei um eine bewusste oder auch unbewusste Entscheidung, die schon deutlich früher getroffen wurde

– möglicherweise nicht selten schon lange, bevor das Kind überhaupt geboren wurde. Während unerwartet schlechte Schulleistungen des Kindes die Vorab-Entscheidung für eine AHS zwangsläufig doch noch verändern können, erweist sich die Entscheidung für eine Neue Mittelschule potentiell als deutlich weniger „anfällig“, da weder sehr gute noch sehr schlechte Leistungen dieser Entscheidung grundsätzlich entgegenstehen.

Nicht selten zeigt sich auch, dass die beschriebenen Zugänge (vgl. Kapitel 4.7.3) erst auf der Ebene der Schule – nicht jedoch bereits auf Ebene der Schulform – wirksam werden. So steht in der städtischen Stichprobe der Besuch einer AHS für nahezu alle Eltern (mit einer Ausnahme) grundsätzlich außer Frage, bei der Auswahl der konkreten Schule wird jedoch beispielsweise eine kindzentrierte Sichtweise eingenommen, die etwa auch Schulen mit als zu hoch empfundenen Leistungsanforderungen ablehnt. Auch bei einem pragmatischen Zugang, bei dem vorwiegend auf äußere Rahmenbedingungen wie eine geeignete Nachmittagsbetreuung fokussiert wird, wird – im Fall von Familie S3 – die Suche auf in Frage kommende Gymnasien beschränkt.

Die von Boudon postulierten (sekundären) Effekte der Schichtzugehörigkeit, die sich u.a. in der unterschiedlichen Bewertung der Schulleistungen der Kinder spiegeln (vgl. Seite 26 im Bericht: *„Trotz identer Schulleistungen neigen Eltern aus höheren Schichten daher eher dazu, das Kind weiter in der Schullaufbahn zu belassen bzw. zu den zentralen Entscheidungspunkten es in eine höhere Schulform zu geben.“*), können anhand der Ergebnisse klar bestätigt werden. Solange die Noten nicht grundsätzlich dem Besuch einer AHS entgegenstehen, besitzen sie augenscheinlich nur eine geringe Vorhersagekraft, was die Schulentscheidung betrifft. Auch hier spielen wiederum die Aspekte Bildungsaspiration in Verbindung mit der Zeitperspektive, die eingenommen wird, wichtige Rollen im Entscheidungsprozess. Wenn der Fokus auf der Gegenwart liegt und von der Entscheidung für eine bestimmte Schulform keine Auswirkungen auf die spätere Bildungskarriere erwartet werden, ist es durchaus denkbar, dass die „Einser-Schülerin“, die sich vor der Einschulung selbst das Lesen beigebracht hat, die Neue Mittelschule im Ort besucht, wo auch ihre weniger begabte beste Freundin hingehen wird, und nicht eine Dreiviertelstunde früher in die weit entfernte AHS aufbricht. In Fällen wie diesen kam auch keineswegs eine eventuell geringer eingeschätzte Erfolgswahrscheinlichkeit zum Ausdruck, die in der Literatur ebenfalls oft als Hindernis für die Entscheidung für eine höhere Schule angesehen wird, sondern vielmehr die Vorstellung, dass die beiden Schulformen gleichwertig sind – nicht nur, was die daran anknüpfenden Ausbildungsmöglichkeiten betrifft, sondern oft auch in Hinblick auf die Leistungsanforderungen und das Leistungsniveau.

In der ländlichen Stichprobe fanden sich bei den Eltern, die selbst keine AHS besucht hatten, in Bezug auf die Schulleistungen durchwegs zwei Argumentationslinien für den Besuch der Neuen Mittelschule vor Ort: Während die Eltern begabter Kinder, wie gerade angeführt, die gleiche oder sogar höhere Qualität der Neuen Mittelschule gegenüber dem Gymnasium hervorhoben und von einer zufriedenstellenden Förderung der kindlichen Begabungen ausgingen, befürchteten die Eltern durchschnittlich begabter Kinder, diese könnten an den Anforderungen im Gymnasium scheitern. Die NMS kann insofern (bei letztgenannten Familien) als eine Möglichkeit betrachtet werden, „auf Nummer sicher“ zu gehen.

Dieses „auf Nummer sicher gehen“ stellt mit hoher Wahrscheinlichkeit ebenfalls einen wichtigen Grund für die hartnäckige Konstanz des Phänomen der Bildungsvererbung dar. Wenig verwunderlich präferieren Eltern oft jene Option, die ihnen vertraut ist. Wer selbst ein Gymnasium besucht hat, kann die dort vorgegebenen Leistungsanforderungen einschätzen, wer selbst maturiert hat, weiß, wie diese Aufgabe bewältigt werden kann und welcher Aufwand dafür erforderlich ist. Das Bild, das Eltern sich von der „fremden“ Schulform bzw. Schule machen, entspricht nicht immer der Realität, sondern ist häufig verzerrt und mit Vorurteilen behaftet. Speziell bei jedem Eltern, die einem communitybasierten Zugang zugerechnet werden können, zeigte sich in der Studie deutlich, wie sehr soziale Prozesse diese Verzerrung der Realität noch zusätzlich verstärken und regelrechte Mythen schaffen können, die auf einer Generalisierung von (oft nur vom Hörensagen bekannten) Einzelerfahrungen beruhen.

Dreh- und Angelpunkt für eine Aufweichung von Strukturen, in der Schulentscheidungen nicht von den Begabungen und Interessen des Kindes, sondern von Faktoren wie der Bildung der Eltern oder dem Wohnort abhängen, ist die Offenheit der Eltern für die Palette an Möglichkeiten, die bereitsteht und genutzt werden kann. Im Gegensatz zum unreflektierten Zugang, der zwar durch eine grundsätzliche Offenheit gekennzeichnet ist, indem die Entscheidung ganz einfach dem Kind überlassen wird (wodurch diese häufig durch eine gewisse Zufälligkeit wie der Schulentscheidung der besten Freundin gekennzeichnet ist), zeichnet sich der reflektierte Zugang dadurch aus, dass eine intensive Auseinandersetzung mit der zu treffenden Entscheidung erfolgt. Dieser Zugang hat Gegenwart und Zukunft gleichermaßen im Blick, weist eine Kindzentrierung in Hinblick auf dessen Bedürfnisse auf, ohne Behütung über das Bewältigung von Anforderungen im schulischen Kontext zu stellen und ist durch einen realistischen Blick auf das eigene Kind gekennzeichnet, der dessen Individualität in intellektueller, emotionaler und sozialer Hinsicht gleichermaßen berücksichtigt. Die Offenheit, die für den reflektierten Zugang kennzeichnend ist, bedingt auch, sich mit wenig oder gar nicht vertrauten Optionen zu befassen, Informationen einzuholen und sich ein eigenes Bild zu machen, das möglicherweise nicht allzuviel mit den Bildern in der eigenen Vorstellung gemein hat. Während diese Offenheit – entsprechende Wahlmöglichkeiten vorausgesetzt – auf der Ebene der Entscheidung für eine bestimmte Schule (innerhalb der Schulform AHS oder NMS) in der vorliegenden Studie durchaus sehr häufig zu beobachten war (insbesondere in der städtischen Gruppe), gilt dies in deutlich geringerem Ausmaß in Hinblick auf die grundlegende Entscheidung für eine bestimmte Schulform. Nur wenige Eltern scheinen die Gelegenheit zu nutzen, sich auch über die nicht selbstverständlich präferierte Schulform zu informieren: So bleibt fremd, was einem aus der eigenen Erfahrung nicht vertraut ist.

So unterschiedlich die Zugänge auch sind, die für die Entscheidungsfindung im Endeffekt ausschlaggebend sind, jeder einzelne birgt einerseits positive Aspekte, andererseits aber auch Gefahren in sich. So profitieren Kinder von den reichhaltigen Bildungsressourcen und Unterstützungen des leistungsorientierten Zugang, solange die wohlwollende Förderung nicht in unbarmherzigem Zwang und Drill gipfelt. Der wertschätzende, an den kindlichen Bedürfnissen orientierte Aspekt des kindzentrierten Zugangs wandelt sich von einer Stärke zur Schwäche, wenn das Pendel in Richtung Überbehütung und mangelndes Vertrauen in die kindliche Bewältigungsressourcen ausschlägt. Der pragmatische Zugang eröffnet eine klare, nicht von Vorurteilen, Ängsten und ähnlichen Dingen verzerrte Perspektive, wird aber zu einem Problem, wenn die emotionale Seite der Entscheidung gänzlich außer acht gelassen wird und nur kühle

Logik regiert, die das Kind selbst aus dem Blick verliert. Der communitybasierte Zugang vermag durch die Identifikation mit einer bestimmten Schule Engagement und Partizipation zu fördern, erhält jedoch einen bitteren Beigeschmack, wenn er mit Ausgrenzung von „Andersdenkenden“ einhergeht. Der unreflektierte Zugang ist durchaus auch in positiver Weise von einem grundsätzlichen Vertrauen in das Kind und seine Entscheidungskompetenz geprägt; im negativen Fall impliziert er, das Kind alleine mit einer Entscheidung zu lassen, die es heillos überfordert. Und selbst der reflektierte Zugang, der als ideale Zugangsweise erscheint, zeigt seine Schattenseiten, wenn die Reflexion zum Selbstzweck wird und vor lauter Abwiegen aller Für und Wider letztendlich die Entscheidungsfähigkeit verloren geht.

Wie es für qualitative Studien kennzeichnend ist, so bietet auch diese Untersuchung Einblick in Strukturen, Prozesse und Zusammenhänge, die ein tieferes Verständnis fördern, warum Menschen in bestimmter Weise denken und handeln. Gleichzeitig werfen die Ergebnisse, dem hypothesengenerierenden Leitgedanken der qualitativen Forschung entsprechend, eine Fülle an weiterführenden Fragen auf, die sich in zu überprüfende Annahmen und Überlegungen gießen lassen und im Rahmen eines quantitativen Designs überprüft werden könnten. So wäre etwa nicht nur die Verteilung der unterschiedlichen Zugänge in der Bevölkerung und deren Bezug zu soziodemografischen Variablen interessant, sondern auch eine realitätsentsprechende Differenzierung der gefundenen Idealtypen durch eine im quantitativen Design mögliche Stichprobenvariabilität. So kann die vorliegende Studie beispielsweise keine Aussagen treffen über die Zugänge von Migrantinnen oder auch von Personen, die in sozialen Brennpunktgebieten zu Hause sind.

Was MigrantInnen betrifft, so legen etwa Ergebnisse aus einer früheren ÖIF-Studie (Dörfler et al. 2012) in Bezug auf die vor allem in Wien präsente Gruppe der ChinesInnen den Schluss nahe, dass sich diese offenkundig durch eine Kombination des leistungsorientierten und des communitybasierten Ansatzes auszeichnen. So gibt auf der einen Seite die konfuzianische Ethik ein hohes Bildungs- (und Leistungs)ideal vor, auf der anderen Seite wird den Schul- und Bildungsempfehlungen der chinesischen Community ein hoher Stellenwert eingeräumt. Naheliegend ist auch, dass sich der communitybasierte Zugang wohl auch noch in anderen Zusammenhängen finden lässt, z.B. in Verbindung mit einem ausgeprägten Elitedenkens, welches Eltern eint, die in der Lage sind, auch umfangreiche finanzielle Investitionen in die Bildung ihrer Kinder zu leisten (z.B. durch die Finanzierung kostspieliger Privatschulen).

Wie einleitend bemerkt, greifen Maßnahmen, um die soziale Durchlässigkeit eines Bildungssystems zu erhöhen, zu kurz, wenn den konkreten Argumenten, Befürchtungen und Hoffnungen jener Menschen, die mit diesem System interagieren, zu wenig Beachtung geschenkt wird. Die vorliegende Studie soll einen Beitrag dazu leisten, Ansatzpunkte für Veränderungen sozialer Strukturen zu bieten, die auf einem tiefen Verständnis für die unterschiedlichen Sichtweisen und Entscheidungswege beruhen, die allesamt jedoch von der Grundmotivation getragen sind, das Beste für das eigene Kind zu wollen.

7 Literaturverzeichnis

- Arbeiterkammer Oberösterreich (Hg.) (2014): Bildungsmonitor 2014. Zahlen, Daten und Fakten zur Bildungs(un)gleichheit in Oberösterreich. Linz.
- Artschlag, Silvia (2012): Wodurch ist die Entscheidung der Eltern beim Übergang in die Sekundarstufe I geprägt. Eine Untersuchung der wesentlichen Faktoren, die dazu führen, dass Eltern der Lehrerempfehlung für den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I nicht nachkommen. Diplomarbeit. Universität Wien, Wien.
- Baeriswyl, Franz; Wandeler, Christian; Trautwein, Ulrich (2011): Auf einer anderen Schule oder bei einer anderen Lehrkraft hätte es für's Gymnasium gereicht. Eine Untersuchung zur Bedeutung von Schulen und Lehrkräften für die Übertrittsempfehlung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 25 (1), S. 39–47.
- Baumert, Jürgen; Maaz, Kai; Trautwein, Ulrich (Hg.) (2010): Bildungsentscheidungen. 1. Aufl. s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV) (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft - Sonderheft).
- Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.) (2013): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4., aktualisierte Aufl., [Softcover]. Wiesbaden: Springer VS.
- Bethge, Horst; Große, Gerrit; Hirsch, Nele; Zerhau, Ulrike (Hg.) (2008): PISA-Schock: was sagt DIE LINKE? Bildungspolitische Konferenz der Linken. Hamburg: VSA-Verl.
- Blossfeld, Hans-Peter (2014): Der Einfluss der Familie auf die Bildungsverläufe der Kinder. Ausgewählte Thesen und Befunde aus der modernen Bildungsforschung. In: Marina Rupp, Olaf Kapella und Norbert Schneider (Hg.): Die Zukunft der Familie. Anforderungen an Familienpolitik und Familienwissenschaft. 4. Europäischer Fachkongress Familienforschung. Bamberg. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 113–130.
- Bohnsack, Ralf (2015): Gruppendiskussion. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg., 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo Rowohlts Enzyklopädie), S. 369–384.
- Brunefoth, Michael; Weber, Christoph; Bacher, Johann (2012): Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In: Barbara Herzog-Punzenberger (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Band 2. Graz: Leykam.
- Ditton, Hartmut; Krüsken, Jan (2010): Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem – Entwicklungsverläufe von Laufbahneempfehlungen und Bildungsaspirationen in der Grundschulzeit. In: Jürgen Baumert, Kai Maaz und Ulrich Trautwein (Hg.): Bildungsentscheidungen. 1. Aufl. s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV) (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft - Sonderheft).
- Dörfler, Sonja; Buchebner-Ferstl, Sabine; Tazi-Preve, Mariam Irene (2012): "Ich bin jung, ich muss noch viel machen". Lebenskonzepte und -verläufe von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in Österreich. Schriftenreihe des Österreichischen Instituts für Familienforschung, 24. Opladen: Budrich UniPress.

- Döring, Nicola (1999): Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. Freie Univ., Diss.--Berlin, 1998. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie (Internet und Psychologie, 2).
- Erdogan, Gülten (2001): Die Gruppendiskussion als qualitative Erhebung im Internet. Ein Online-Offline-Vergleich. Beitrag 5 (kommunikation@gesellschaft, 2). Online verfügbar unter http://www.uni-frankfurt-de/fb03/K.G/B5_2001_Erdogan.pdf.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von von; Steinke, Ines (Hg.) (2015): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg., 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie).
- Geppert, Corinna; Katschnig, Tamara; Kilian, Michaela (2012): Übergänge (Transitions). Neueste Analysen von der 4. zur 6.Schulstufe im Längsschnitt. Arbeitsbericht 11. Universität Wien, Wien.
- Girtler, Roland (2009): Methoden der Feldforschung. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH.
- Graffigna, Guendalina; Bosio, A. C. (5): The Influence of Setting on Findings Produced in Qualitative Health Research. A Comparison between Face-to-Face and Online Discussion Groups about HIV/AIDS. In: International Journal of qualitative methods 2006 (3).
- Grundmann, Matthias; Bittingmayer, Uwe H., Dravenau, Daniel; Groh-Samberg; Olaf (2013): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4., aktualisierte Aufl., [Softcover]. Wiesbaden: Springer VS, S. 51–78.
- Helbig, Marcel; Gresch, Cornelia (2013): Soziale Spaltung am Ende der Grundschule. Wo Eltern das letzte Wort haben, kommen noch weniger Arbeiterkinder aufs Gymnasium. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. In: WZBrief Bildung, Dezember 2013 (26).
- Herzog-Punzenberger, Barbara (Hg.) (2012): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Band 2. Graz: Leykam.
- Jähnen, Stefanie; Helbig, Marcel (2015): Der Einfluss schulrechtlicher Reformen auf Bildungsungleichheiten zwischen den deutschen Bundesländern. Eine quasi-experimentelle Untersuchung am Beispiel der Verbindlichkeit von Übergangsempfehlungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 67, S. 539–571.
- Jüngermann, Rolf (2008): Der gymnasiale Habitus als Medium der sozialen Selektion. In: Horst Bethge, Gerrit Große, Nele Hirsch und Ulrike Zerhau (Hg.): PISA-Schock: was sagt DIE LINKE? Hamburg: VSA-Verl., S. 194–204.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss; VS Verlag für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung, 4).
- Kirsten, Cornelia (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Mannheim (MZES-Arbeitspapiere, 5).

- Kleine, Lydia; Paulus, Wiebke; Blossfeld, Hans-Peter (2010): Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Jürgen Baumert, Kai Maaz und Ulrich Trautwein (Hg.): Bildungsentscheidungen. 1. Aufl. s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV) (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft - Sonderheft), S. 103–125.
- Knapp, Mariella (2013): Regionales Bildungsverhalten am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I in Niederösterreich. Eine mehrbenenanalytische Untersuchung im Rahmen der NO-ESIS Studie. Arbeitsbericht 15. Universität Wien, Wien.
- Krüger, Heinz-Hermann; Köhler, Sina-Mareen; Pfaff, Nicolle; Zschach, Maren (2007): Die Bedeutung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I für Freundschaftsbeziehungen von Kindern. In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (4), S. 509–521.
- Lachmayr, Norbert; Rothmüller, Barbara (2009): Bundesweite Erhebung zur sozialen Situation von Bildungswegentscheidungen. Follow-Up-Erhebung 2008. Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung. Wien.
- Lachmayr Norbert, Leitgöb Heinz (2011): Expertise zur sozialen Selektion beim Bildungszugang. Schwerpunkt Migration. Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung. Wien.
- Lamnek, Siegfried (2008): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollst. überarb. Aufl., [Nachdr.]. Weinheim: Beltz PVU.
- Lamnek, Siegfried (1995): Methoden und Techniken. 3., korrigierte Auflage. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion (Qualitative Sozialforschung, 2).
- Linde, Sussanne; Linde-Leimer, Klaus (2014): „... damit niemand rausfällt“. Grundlagen, Methoden, und Werkzeuge für Schulen zur Verhinderung von frühzeitigem (Aus)Bildungsabbruch. BMBF. Wien.
- Maaz, Kai; Nagy, Gabriel (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: Jürgen Baumert, Kai Maaz und Ulrich Trautwein (Hg.): Bildungsentscheidungen. 1. Aufl. s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV) (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft - Sonderheft).
- Münch, Christine (2012): Der Schulübertritt in die Sekundarstufe als soziale Weichenstellung. Eine qualitative Studie über die Zusammensetzung der Übergangsempfehlungen der Lehrkräfte. Diplomarbeit. Universität Wien, Wien.
- Nuart, Elisabeth (2012): Wie SchülerInnen Übergänge erleben und darstellen - eine biographische Perspektive auf vertikale und horizontale Übergänge. Arbeitsbericht 10. Universität Wien, Wien.
- Parzer, Michael (2008): Musikgeschmack in der Popularkultur. Eine kultursoziologische Spurensuche in Online-Foren. Dissertation. Universität Wien, Wien.
- Paulus, Wiebke; Blossfeld, Hans-Peter (2007): Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (4), S. 491–508.

- Roth, Tobias; Siegert, Manuel (2015): Freiheit versus Gleichheit? Der Einfluss der Verbindlichkeit der Übergangsempfehlung auf die soziale Ungleichheit in der Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Soziologie 44 (2), S. 118–136.
- Rupp, Marina; Kapella, Olaf; Schneider, Norbert (Hg.) (2014): Die Zukunft der Familie. Anforderungen an Familienpolitik und Familienwissenschaft. 4. Europäischer Fachkongress Familienforschung. Bamberg. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schlögl, Peter; Lachmayr, Norbert (2004): Motive und Hintergründe von Bildungsentscheidungen in Österreich. Eine repräsentative Querschnittserhebung im Herbst 2003. Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung. Wien.
- Schmidt, Leo (2006): Technologie als Prozess. Eine empirische Untersuchung organisatorischer Technologiegestaltung am Beispiel von Unternehmenssoftware. Dissertation. Freie Universität Berlin, Berlin. Fachbereich Wirtschaftswissenschaft.
- Solga, Heike; Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf (Arbeitspapier, 171).
- Statistik Austria (2015): Bildung in Zahlen 2013/14. Tabellenband. Wien.
- Stocké, Volker (2010): Adaptivität oder Konformität? Die Bedeutung der Bezugsgruppe und der Leistungsrealität der Kinder für die Entwicklung elterlicher Bildungsaspirationen am Ende der Grundschulzeit. In: Jürgen Baumert, Kai Maaz und Ulrich Trautwein (Hg.): Bildungsentscheidungen. 1. Aufl. s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV) (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft - Sonderheft).
- Urbatsch, Katja (2011): Ausgebremst. Warum das Recht auf Bildung nicht für alle gilt. Orig.-Ausg. München: Heyne.
- Wößmann, Ludger (2008): Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und Chancengleichheit im internationalen Vergleich. In: Erziehung & Unterricht 158 (7-8), S. 509–517.
- Wrona, Thomas (2005): Die Fallstudienanalyse als wissenschaftliche Forschungsmethode. ESCP-EAP. Berlin (ESCP-EAP Working Paper, 10).
- Yin, Robert K. (2009): Case Study Research. Design and Methods. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

8 Kurzbiografien der Autorinnen und Autoren

(in alphabetischer Reihenfolge)

Dr. Sabine Buchebner-Ferstl

Psychologin

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Österreichischen Institut für Familienforschung an der Universität Wien mit den Schwerpunkten Elternbildung, Bildungsverläufe, Arbeitsteilung in der Familie.

Kontakt: sabine.buchebner-ferstl@oif.ac.at

Dr. Markus Kaindl

Soziologe

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Österreichischen Institut für Familienforschung (ÖIF) an der Universität Wien mit den Schwerpunkten: quantitative Forschungsmethoden, Pflege, Generationenbeziehung, Kinderbetreuung, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Kinderwunsch und Elternbildung.

Kontakt: markus.kaindl@oif.ac.at

Dr. Christiane Rille-Pfeiffer

Soziologin

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Österreichischen Institut für Familienforschung an der Universität Wien; Schwerpunkte: Partnerschaftsverhalten und -biografien, Geburtenentwicklung, Evaluationsforschung, Familienbildung und Kinderwunsch, Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Familie; Mitglied des International Network of Leave Policies and Research.

Kontakt: christiane.rille-pfeiffer@oif.ac.at

Zuletzt erschienene Forschungsberichte des ÖIF

Kostenfrei erhältlich über die Homepage <http://www.oif.ac.at/publikationen/forschungsberichte>

Dörfler Sonja, Wernhart Georg (2016): Die Arbeit von Männern und Frauen. Eine Entwicklungsgeschichte der geschlechtsspezifischen Rollenverteilung in Frankreich, Schweden und Österreich. Forschungsbericht Nr. 19/2016

Buchebner-Ferstl Sabine, Geserick Christine (2016): Vorgeburtliche Beziehungsförderung. Dokumentation von Erfahrungen mit der Methode der Bindungsanalyse. Forschungsbericht Nr. 18/2016

Geserick Christine, Kaindl Markus, Kapella Olaf (2015): Wie erleben Kinder ihre außerhäusliche Betreuung? Empirische Erhebung unter 8- bis 10-Jährigen und ihren Eltern in Österreich. Forschungsbericht Nr. 17/2015

Geserick Christine, Mazal Wolfgang, Petric Elisabeth (2015): Die rechtliche und soziale Situation von Pflegeeltern in Österreich. Juristische Expertise und empirische Erhebung. Forschungsbericht Nr. 16/2015

Kapella Olaf (Hrsg.): Betreuung, Bildung und Erziehung im Kindesalter. Eine Literaturanalyse. Forschungsbericht Nr. 15/2015

Blum Sonja, Kaindl Markus (2014): Bund-Länder-Programm zum Betreuungsausbau. Forschungsbericht Nr. 14/2014

Buchebner-Ferstl Sabine, Kaindl Markus, Schipfer Rudolf, Tazi-Preve Irene Mariam (2014): Familien- und kinderfreundliches Österreich? Forschungsbericht Nr. 13/2014

Rille-Pfeiffer Christiane, Blum Sonja, Kapella Olaf, Buchebner-Ferstl Sabine (2013): Konzept der Wirkungsanalyse „Familienpolitik“ in Österreich. Zieldimensionen – Bewertungskriterien – Module. Forschungsbericht Nr. 12/2014

Baierl Andreas, Buchebner-Ferstl Sabine, Kinn Michael (2013): Kinderbetreuung aus der Sicht von Jugendlichen. Wie erlebten Jugendliche ihre eigene Betreuungssituation? Forschungsbericht Nr. 11/2013

Kapella Olaf, Buchebner-Ferstl Sabine, Geserick Christine (2012): Parenting Support in Austria. Forschungsbericht Nr. 10/2012

Rille-Pfeiffer Christiane, Kapella Olaf (2012): Evaluierungsstudie Kinderbetreuungsgeld. Einkommensabhängige und pauschale Bezugsvariante 12+2 Monate. Forschungsbericht Nr. 9/2012

Buchebner-Ferstl Sabine, Baierl Andreas, Kapella Olaf, Schipfer Rudolf (2011): Erreichbarkeit von Eltern in der Elternbildung. Forschungsbericht Nr. 8/2011

Neuwirth Norbert (Hrsg.) (2011): Familienformen. Stand und Entwicklung von Patchwork und Ein-Eltern-Familien in der Struktur der Familienformen in Österreich. Forschungsbericht Nr. 7/2011