

Corinna Geppert

Budrich
UniPress



SchülerInnen an der Bildungsübertrittsschwelle zur Sekundarstufe I

Übertritts- und Verlaufsmuster
im Kontext der Neuen Mittelschule
in Österreich

Corinna Geppert
SchülerInnen an der Bildungsübertrittsschwelle
zur Sekundarstufe I

Corinna Geppert

SchülerInnen an der Bildungsübertrittsschwelle zur Sekundarstufe I

Übertritts- und Verlaufsmuster im Kontext
der Neuen Mittelschule in Österreich

Budrich UniPress Ltd.

Opladen • Berlin • Toronto 2017

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2017 Dieses Werk ist bei Budrich UniPress erschienen und steht unter der Creative
Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0): [https://
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und
Bearbeitung bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe
der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/86388087>).
Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86388-745-2 (Paperback)
eISBN 978-3-86388-275-4 (eBook)
DOI 10.3224/86388087

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – <http://www.lehfeldtgraphic.de>
Lektorat und typografisches Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau

Vorwort

Der immer stärker werdende Rechenschaftsdruck, der von der höchsten Ebene auf die untersten Ebenen, von internationalen Gemeinschaften auf nationale Bildungssysteme, von Bildungssystemen auf Schulformen und hier wiederum auf die einzelne Schule, die Lehrenden und die SchülerInnen einwirkt, kann nicht ohne Folgen bleiben. Bildungsstandards, Zentralmatura und damit zusammenhängend das „Training“ von SchülerInnen dahingehend, wie sie jene Testleistungen erbringen können, die internationale und nationale Anerkennung finden, sind Folgen dieser Entwicklungen.

Auch die Einführung der Neuen Mittelschule in Österreich ist eine Folge der Debatten, die sich vor allem um die Fragen drehen: Wie können SchülerInnen im internationalen Wettbewerb mithalten? Wie können SchülerInnen befähigt werden, so dass sie für die wirtschaftlichen Anforderungen genügen können? Im Idealfall lautet die Frage: Wie können alle SchülerInnen bestmöglich gefördert werden, so dass Potentiale nicht verloren gehen?

Was bedeutet die Einführung einer neuen Schulform in der Sekundarstufe I nun für SchülerInnen? Diese Frage steht am Anfang der Überlegungen zur vorliegenden Arbeit. Die SchülerInnenbiographie kann durch gesellschaftliche und schulstrukturelle Entwicklungen nicht unbeeindruckt bleiben. Bildungsübergänge bedeuten Brüche, Wechsel in den Erfahrungswelten der Heranwachsenden, Unsicherheit und neue Herausforderungen – speziell in einer Situation, in der noch Unsicherheit bezüglich der Schulform herrscht, in die man übertreten möchte.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen erschien es sinnvoll, sich Bildungsverläufen von SchülerInnen näher zu widmen und zu fragen, ob es SchülerInnen gibt, die mit der Umstellung besser zurechtkommen als andere und welche Merkmale dafür entscheidend sind, wie sich Lernende im Verlauf der Neuen Mittelschule entwickeln.

Durch die Einführung der Neuen Mittelschule in Österreich bot sich eine günstige Möglichkeit, diese Fragen in einem Setting zu erforschen, das sich im Umbruch befindet. Die Mitarbeit im NOESIS-Projekt (Niederösterreichische Schule in der Schulentwicklung) stellte für die Durchführung des Disserationsprojekts ideale Rahmenbedingungen zur Verfügung. Das mehrschichtige, multimethodische Design, das auch durch eine Längsschnittstudie geprägt ist, bietet die Möglichkeit, nicht nur Bildungsverläufe in einem Setting abbilden zu können, das sich im Umbruch befindet, sondern auch durch den Einbezug unterschiedlicher Perspektiven ein differenziertes Bild der Vorgänge an Bildungsübertrittsschwellen und im Verlauf der Sekundarstufe I zu erhalten.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
1. Ausgangslage.....	9
2. Einführende theoretische Rahmung und Forschungsdiskurs	15
2.1 Rahmenbedingungen	16
2.2 Übertrittsmodelle und die Bedeutung von Hintergrundvariablen.....	19
2.2.1 Von „Gender, Race und Class“	20
2.2.2 ... zum Habitus.....	25
2.3 Die Schule als Lernumgebung.....	30
2.3.1 Von Schultypen und Schulformen	30
2.3.2 ... zum inneren Geschehen.....	36
2.4 SchülerInnen und deren Erfolgsmarker	46
2.4.1 Von Leistungsmessung.....	46
2.4.2 ... zur Messung von Entwicklungen.....	48
3. Forschungslücke, Forschungsziel und zentrale Fragestellungen	59
4. Von der Theorie zur methodischen Umsetzung	69
5. Die Methodische Umsetzung.....	79
5.1 Stichprobenbeschreibung	83
5.2 Auswertung	86
5.2.1 Auswertungsschritt 1 – Clusteranalyse.....	89
5.2.2 Auswertungsschritt 2 – Querschnittsanalysen in der 5. Schulstufe	100
5.2.3 Auswertungsschritt 3 – Panelanalyse	118
6. Diskussion	145
7. Abbildungsverzeichnis	161
8. Tabellenverzeichnis.....	163
9. Literaturverzeichnis.....	165

1. Ausgangslage

Rearranging school organizational features is a perennially popular method of school reform. (Schwartz/Stiefel/Rubenstein/Zabel 2011: 293)

Bildungsteilhabe, Bildungsarmut, selektives Bildungssystem, Bildungsübergänge. Dies sind nur einige der Schlagworte, die infolge der PISA („Programme for International Student Assessment“-)Erhebungen 2000 aus dem aktuellen Bildungsdiskurs in Österreich kaum mehr wegzudenken sind.

Infolge des unerwartet schlechten Abschneidens österreichischer SchülerInnen bei den PISA-Erhebungen geriet die österreichische Bildungspolitik zunehmend unter Druck, Veränderungen im Bildungssystem vorzunehmen. Als Konsequenz wurden neben Initiativen wie dem „Bildungsvolksbegehren“ (Verein „Bildungsinitiative für die Zukunft“ 2010) Maßnahmen gesetzt, die zur Qualitätssicherung des Bildungswesens beitragen sollten, unter anderem Bildungsstandards in der vierten und achten Schulstufe – festgesetzt in der gesetzlichen Verordnung zu „Bildungsstandards im Schulwesen“ vom 2. Jänner 2009, die gewährleisten sollen, dass SchülerInnen ein Mindestwissen erworben haben und zugleich definieren, welche Kompetenzen von SchülerInnen bis zu einer bestimmten Schulstufe erworben werden sollen (vgl. Kubinger/Frebort/Holocher-Ertl/Pletschko 2006) – sowie die zentral administrierte Hochschulreifeprüfung in Allgemeinbildenden Höheren Schulen und Berufsbildenden Höheren Schulen, die Vergleichbarkeit der Abschlüsse garantieren sollen. Das sind nur einige wenige Beispiele für die verstärkte Output-Orientierung, die auch aufgrund von (inter-)nationalem Druck Platz greift. Die Zentralmatura als Instrument der Vereinheitlichung von Bildungsabschlüssen wird dabei auch unter ökonomischen Gesichtspunkten als Instrument der Vergleichbarkeit von Qualifikationen der SchulabgängerInnen angesehen – unabhängig von empirisch nicht intendierten Nebenfolgen wie beispielsweise der Verkürzung von Lerninhalten als Nebeneffekt des „teaching to the test“ (vgl. Geppert/Bauer-Hofmann/Hopmann 2013). Das Ziel ist klar: „The objective is to achieve and sustain high rates of economic growth. In this situation, the unit of analysis is evident: the economy. The currency of assessment is also clear: income now and in the future“ (Alkire/Deneulin 2009b: 23). Auch die LehrerInnenbildung ist eines der Themen, die in dem Zusammenhang medienwirksam diskutiert werden. Das verfolgte Argument besteht darin, dass Höherqualifikation von Lehrenden dazu führen soll, dass SchülerInnen bessere Leistungen erbringen und somit arbeitsmarktfähig werden.

In weiterer Konsequenz wurde auch die (scheinbare) Selektivität des österreichischen Bildungssystems – speziell die Vierte-Klasse-Schwelle, die dazu führt, dass SchülerInnen schon früh in unterschiedliche Schultypen getrennt werden – infrage gestellt, und die erneute Forderung nach einer

gemeinsamen Schule der 10- bis 14-Jährigen wurde laut. Mit der Einführung der Neuen Mittelschule wurde schließlich eine Jahrzehnte andauernde Debatte um die Einführung einer Gesamtschule in Österreich (teilweise) beendet. Mit dem Schuljahr 2008/09 wurde die Neue Mittelschule in Österreich als Schulversuch eingeführt, mit dem Schuljahr 2013/14 ging dieser Schultyp ins Regelschulwesen über – ohne Evaluationsergebnisse abzuwarten – und wird bis zum Schuljahr 2018/19 alle noch bestehenden Hauptschulen ersetzen (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – BmUKK 2011, 2013a, 2013b, 2013c; für eine ausführliche Diskussion siehe Bauer/Werkl 2012 sowie Bauer-Hofmann/Werkl/Geppert 2013). Dies soll in weiterer Folge auch dazu führen, dass jene Hauptschulen, die durch die hohe Konkurrenz mit Allgemeinbildenden Höheren Schulen zunehmend unter Druck gerieten und ihre Attraktivität für bildungsaktive Familien verloren haben, nun wieder verstärkten Zulauf erhalten.

Die Neue Mittelschule – die aufgrund der starken Lobby für die Allgemeinbildende Höhere Schule wohl kaum jemals eine *Schule für alle* (im Sinne einer Gesamtschule im herkömmlichen Verständnis) sein wird – will mit einer verstärkten Orientierung auf pädagogische Konzepte, die sich auf Individualisierung und Differenzierung, die Öffnung der Schule, Ganztagsbetreuungsangebot, Schwerpunkte im Bereich Kreativität und Sport beziehen, sowie mit Standortpolitik punkten (BmUKK 2013b, 2013c; ExpertInnenkommission Zukunft Schule 2007).

Der NMS-Lehrplan verbindet die Vorzüge des Lehrplans der AHS-Unterstufe mit einer neuen Lern- und Lehrkultur. Die Orientierung an den Potenzialen und Talenten der Kinder steht im Vordergrund. Bildungsberatung und Berufsorientierung schaffen eine optimale Basis für die spätere Entscheidung über zukünftige Bildungs- und Berufswege. (BmUKK 2013b: 4)

Neu ist an Neuen Mittelschulen auch die Beschäftigung eines/einer „LerndesignerIn“, einer Person, die an jedem NMS-Standort „in Zusammenarbeit mit der Schulleitung im Sinne von Shared Leadership als Lerndesigner/innen am System und als Lehrer/innen im System arbeiten sollen“ (Svecnik/Petrovic 2013: 3). Die Umsetzung individualisierten und differenzierten Unterrichts sowie des personalisierten Lernens soll durch diese LerndesignerInnen unterstützt werden. In einer LerndesignerInnenbefragung wird deutlich, dass jene selbst ihre Aufgaben speziell im Bereich der Kooperation mit der Schulleitung, der Weitergabe von Informationen am Schulstandort und bei der Unterstützung neuer Unterrichtsformen sehen. Die Unterstützung im Bereich SchülerInnenmitbestimmung erscheint den Angaben zufolge nicht so relevant (Svecnik/Petrovic 2013).

Specht (2009b) bilanzierte ein Jahr nach der Einführung des Modellversuchs „Neue Mittelschule“ anhand einer SchulleiterInnenbefragung, dass die Neue Mittelschule großes Potential habe. Gerade jene Schulen, die der „ersten Generation“ angehörten und die sich freiwillig für den Modellversuch

gemeldet hatten, taten dies, um die Chancen für SchülerInnen zu erhöhen, an einer „Schule der Zukunft“ mitzuarbeiten und die „Entwicklung einer besseren Pädagogik“ zu fördern (S. 4). Auch die Einstellung der Eltern zur neuen Schulform sehen SchulleiterInnen zu diesem Zeitpunkt als positiv an, eine Beobachtung, die nachfolgend auch durch eine Elternbefragung des Instituts für Empirische Sozialforschung (IFES 2013) gestützt werden kann. Demnach empfinden Eltern besonders die Gesprächskultur in den Neuen Mittelschulen als sehr positiv (beispielsweise Kind-Eltern-LehrerInnengespräche), sehen jedoch kaum Mitgestaltungsmöglichkeiten ihrerseits für die Schulentwicklung. Auch die verstärkte Orientierung an offenen Unterrichtsformen und das Teamteaching sowie die Arbeit in LehrerInnentandems in den Hauptgegenständen nehmen Eltern positiv wahr (IFES 2013).

Diese Strukturveränderung im Bildungswesen hat nun zur Folge, dass SchülerInnen und deren Eltern zwischenzeitlich beim Übertritt in die Sekundarschule nun nicht mehr nur die Wahl zwischen Allgemeinbildender Höherer Schule und Hauptschule haben, sondern für sie nun auch noch die Option Neue Mittelschule offen steht, was nicht ohne Folgen für den Übertritt und dessen Bewältigung, und damit für die weitere Bildungskarriere der SchülerInnen bleiben kann.

Bildungspolitisch erhalten die Sekundarstufe I sowie der Übertritt in dieselbe somit besondere Aufmerksamkeit; aber auch in der Bildungs- und der soziologischen Forschung sind in den letzten Jahren verstärkte Anstrengungen erkennbar, Übertrittsschwellen zu erforschen und Mechanismen zu erkennen, die an dieser Schwelle auf die SchülerInnen einwirken, wobei hier davon ausgegangen wird, dass die Entscheidung für Hauptschule oder Allgemeinbildende Höhere Schule auch mittelbar jene Entscheidung bestimmt, die am nächsten Übergang nach der Pflichtschule getroffen werden muss, und die Schulform, die weitere Bildungs- und Qualifikationsmöglichkeiten mitbestimmt (Jacob/Tieben 2010). Während in Österreich SchülerInnen nach der Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule mehrheitlich (62,4 Prozent) in die Oberstufe einer Allgemeinbildenden Höheren Schule wechseln, wählen HauptschulabgängerInnen nur zu 26 Prozent die Weiterbildung an einer Oberstufe einer Allgemeinbildenden Höheren Schule, jedoch zu einem Fünftel an einer Berufsbildenden Mittleren Schule (20,2 Prozent). Bei den Übertritten in Berufsbildende Höhere Schulen gibt es keine Differenzen zwischen AbgängerInnen der AHS-Unterstufe (28,4 Prozent) und HauptschulabgängerInnen (28,3 Prozent) (Statistik Austria 2011b). Es scheint hier somit an den Übergangsschwellen zur Sekundarstufe I sowie zu jener in die Sekundarstufe II Mechanismen zu geben, die einerseits separierend wirken, andererseits auch einer Vielzahl von SchülerInnen Möglichkeiten eröffnen, einen Weg in höhere Bildung zu erreichen.

Speziell im deutschsprachigen Raum sind in den letzten Jahren einige Großprojekte durchgeführt worden, die sich mit Aspekten des Übertritts

beschäftigen. „**Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem** (KOALA-S; Ditton 2007), „**Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung**“ (LAU 1996-2005; Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997) oder „**Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter**“ (BiKS-Studie seit 2005; Otto-Friedrich-Universität Bamberg 2010) sind nur einige wenige Beispiele, die verdeutlichen, dass Übertrittsprozessen eine besondere Beachtung in der Scientific Community zukommt.

Während KOALA-S 2003 und 2007 an 27 bayrischen Grundschulen in der dritten und vierten Schulstufe durchgeführt, und Einstellungen und Entscheidungen zum Schulübertritt von Lehrern, Eltern und Schülern erhoben wurden, und Fragen wie beispielsweise „Wie weit können elterliche Bildungsaspirationen und -entscheidungen durch Kosten-Nutzen-Kalkulationen innerhalb der Familie erklärt werden und lassen sich Differenzen im Entscheidungsprozess zwischen Familien unterschiedlicher sozialer Herkunft nachweisen?“ (Schauenberg 2007: 9) behandelt wurden, fokussierte LAU als Hamburger Längsschnittstudie 1996-2005 in fünften, siebten, neunten, elften und dreizehnten Schulstufen beinahe aller Hamburger Schulen (Behörde für Schule und Berufsbildung 2011) Schulleistungen der SchülerInnen mit dem Ziel, eine qualitative Verbesserung an den Hamburger Schulen zu bewirken (Nielsen 2002).

In der BiKS-Studie, die 2005 gestartet ist, werden hessische und bayrische Kinder in mehreren Untersuchungseinheiten (BiKS-3-10 und BiKS-8-14) hinsichtlich ihrer sprachlichen und kognitiven Entwicklung untersucht. So konnten die unterschiedlichen Entwicklungsverläufe der Kinder, die eine Hauptschule, eine Realschule oder ein Gymnasium besuchten, erfasst werden (Otto-Friedrich-Universität Bamberg 2011). Ergänzend zu den SchülerInnenleistungen wurden Interviews mit Eltern und Lehrenden geführt, um eine Außenperspektive zu erhalten.

Zentrales Element, das diese doch sehr unterschiedlich fokussierten Studien gemeinsam haben, ist die (Schul-)Leistung der SchülerInnen beziehungsweise deren Abschneiden in standardisierten Leistungstests, und deren Bedeutung als zentraler Marker für das Gelingen oder Misslingen einer Bildungskarriere oder eines Bildungsübertritts.

In Österreich gab es bislang nur wenig Forschung in diesem Bereich und speziell kaum bis gar keine Längsschnittforschung. Mit dem NOESIS-Projekt (Niederösterreichische Schule in der Schulentwicklung – vormals Niederösterreichische Schule im Schulversuch) wird dieses Forschungsdesiderat nun geschlossen und vor allem die Perspektive verschoben, weg von durch standardisierte Messverfahren „objektiv erfassten“ Leistungen oder Kompetenzen, hin zu der Frage: Was sind Gelingensbedingungen erfolgreicher Bildungskarrieren und wie können Bildungsübergänge bewältigt werden?

In dem mehrschichtigen, multimethodischen und multiperspektivischen Projekt wird die Neue Niederösterreichische Mittelschule (NNÖMS) im Auftrag des Landes Niederösterreich, in Kooperation mit dem Landesschulrat für Niederösterreich, seit dem Schuljahr 2009/10 evaluiert. Im Zentrum stehen dabei die SchülerInnen und deren Wahrnehmung des Unterrichts, der schulischen Realität und deren Netzwerke innerhalb und außerhalb der Schule (Projektteam NOESIS 2012, 2013, 2014).

Vier Bausteine, deren Blickwinkel und Methoden sich ergänzen, bilden die Basis für die Evaluation:

- *Transitions*: Bildungserfahrung und Bildungschancen
- *School Settings*: Schulversuch und Schullandschaft
- *Instructional Patterns*: Differenzierung und Integration
- *Capacity Building*: Netzwerke und Peers

Die Säule *Transitions: Bildungserfahrung und Bildungschance* erforscht innerschulische und außerschulische Netzwerke, wahrgenommenen Schulerfolg, angestrebte Schullaufbahnen sowie Schul- und Unterrichtserfahrung aus Sicht der SchülerInnen. Dazu wurden und werden jährlich Fragebogenerhebungen an den Schulen des niederösterreichischen Schulmodells durchgeführt. Befragt wurden und werden neben SchülerInnen auch Lehrende und Eltern (Geppert 2012; Geppert, Katschnig/Kilian 2012; Katschnig et al. 2011a, 2011b; Katschnig/Hastedt/Geppert 2012).

Die Säule *School Settings: Schulversuch und Schullandschaft* führt Regionalstudien durch, die bereits laufende Schulversuche in Niederösterreich gemeinsam mit allen Beteiligten (Schüler, Lehrer, Schulleitung, Schulaufsicht, Eltern und soziales Umfeld) erforschen und dokumentieren. Dabei werden die schulischen Aspekte sowie gesetzliche Vorgaben durch qualitative und quantitative Daten eruiert (Retzl/Ernst 2011, 2012).

Die Säule *Instructional Patterns: Differenzierung und Integration* wiederum fokussiert das konkrete Unterrichtsgeschehen und führt in einzelnen Klassen und Jahrgängen ausgewählter Standorte vorwiegend qualitative Untersuchungen durch, die überprüfen, wie effektiv sich die gesetzlichen Rahmenbedingungen beispielsweise für einen gelungenen Schulübertritt auswirken (Hörmann/Forghani-Arani 2012).

Die Säule *Capacity Building: Netzwerke und Peers* versucht durch ein Peer-Review-Verfahren sowohl die Ergebnisse der anderen Säulen zu nutzen als auch – unter Einbindung der Schulpartner und des sozialen Umfeldes – zugleich Netzwerke aufzubauen. Durch diese Netzwerke sollen pädagogische und auch soziale Kapazitäten eines Schulstandortes besser genützt beziehungsweise ausgeschöpft werden (Feichter 2011, 2012).

Die vier Bausteine bilden zusammen ein multiperspektivisches Bild der schulischen und außerschulischen Realität ab, die es erlaubt, Aussagen über das Gelingen von Bildungskarrieren zu treffen.

In diesem aktuellen Feld – in einer Zeit, in der Bildungswegsentscheidungen so unsicher sind wie noch nie, und in der auch eine starke wissenschaftliche Ausrichtung auf Bildungsübertrittsprozesse, Bildungsentscheidungen und Bildungsverläufe herrscht, setzt nun die vorliegende Arbeit an und versucht sich an einer Erweiterung der Perspektiven. Diese Dissertation bezieht sich dabei vorrangig auf Daten, die im Rahmen der NOESIS-Transitionssäule erhoben wurden, kann jedoch keinesfalls darauf verzichten, Ergebnisse und Perspektiven der anderen Erhebungsblöcke in die Analysen und Interpretationen einzubeziehen. Im methodischen Teil wird das Vorgehen ausführlich erläutert. Zunächst soll jedoch der theoretische Rahmen abgesteckt und das konkrete Forschungsinteresse erläutert werden.

2. Einführende theoretische Rahmung und Forschungsdiskurs

Diskussionen über Übergänge sind heute eng verbunden mit Dichotomien: „Übergänge sind mit Abschied und Neuorientierung, Risiken und Chancen, Schulwahl und Aufnahmebedingungen, Beurteilung und Auslese verbunden“ (Schaub/Zenke 2000: 554). Transitionen stellen Änderungen im sozialen, physischen oder symbolischen Raum der Erfahrung dar, und sind auch Veranstaltungen in der Schullaufbahn und der Biographie der Studenten, die normativ sind (Zittoun 2008). Übergänge werden oft als kritische Lebensereignisse, Stress und Belastungssituationen, Entwicklungsaufgaben und Phasen der Selbstkonzepttransformation bezeichnet und sind immer mit einer Rollenübernahme verbunden. Bronfenbrenner (1989) spricht in diesem Zusammenhang von „ökologischen Übergängen“ (S. 22) und weist darauf hin, dass Rollenübernahmen auch immer mit einer Veränderung im Verhalten einhergehen, die aufgrund der sich verändernden gesellschaftlichen Erwartungen vollzogen werden muss.

In Zeiten, in denen Erfolg anhand von in standardisierten Verfahren erhobenen Leistungen und Kompetenzen, anhand des höchsten Bildungsgrads von Heranwachsenden und Erwachsenen und anhand der Schnelligkeit, in der diese Schritte gemeistert wurden, festgemacht wird, gewinnen Bildungsübergänge eine große Relevanz.

Übergänge finden in verschiedenen Kontexten statt, passieren von einer Altersstufe zur nächsten, von einer Schule zur anderen, von einem Arbeitsplatz zum anderen. Transitionen sind normativ. Übergänge sind jene Passagen, in denen Erfolg und Misserfolg stark miteinander verbunden sind. Die schulische Laufbahn der SchülerInnen wird geprägt durch mehrere Brüche und Übergänge, die eine Anpassung erfordern, um neue Systeme und Institutionen zu verstehen und sich in ihnen zurechtzufinden. Der Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule, der Übergang zur sekundären und der Übergang in die tertiäre Ausbildung oder in das Arbeitsleben: In jeder dieser Passagen können Schwierigkeiten und Hindernisse auftreten und oft gehen SchülerInnen verloren, vor allem jene mit einem familiären Hintergrund, der nicht zur traditionellen, monolingual an der Nationalsprache und Nationalkultur ausgerichteten Schulbildung passt. SchülerInnen aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund und/oder Migrationshintergrund gelten hier als Risikogruppe. Gerade Bildungsübergänge bergen Risiken des Ausscheidens. Bei jedem dieser Systemwechsel können Schwierigkeiten und Hürden auftreten, die jedoch individuell sind und nicht generalisiert werden können und von mannigfaltigen Faktoren mitbestimmt sind. Übergänge erfordern Anpassung an neue Systeme, Forderungen und institutionelle Eigenheiten. Gerade diese Anpassung an neue Systeme ist für Schü-

lerInnen mit Migrationserfahrung oftmals problematisch oder wird problematisiert. Wenn Übergänge nicht flexibel gestaltet und reversibel sind, können Folgen davon erhöhte Schulabbrecherquoten oder ein erhöhtes Aufkommen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Sonderpädagogischen Zentren sein. Verschafft man sich einen Überblick über aktuelle Arbeiten zu Bildungsübergängen, wird schnell deutlich, dass es genau jene Personengruppe ist, die als marginalisiert gelten: SchülerInnen mit geringem sozio-ökonomischem Kapital, die zudem noch Migrationserfahrung aufweisen und dadurch auch nicht das entsprechende kulturelle Kapital mitbringen, das ihnen in der Schule helfen kann, mit den Anforderungen zurecht zu kommen.

Aufgrund von PISA-Ergebnissen (so sehr man diese Studie und vor allem die – bildungspolitische – Ausschlichtung der Ergebnisse und deren Interpretation auch kritisieren kann) wurden enorme Disparitäten in den Leistungen von SchülerInnen aufgedeckt, die in weiterer Folge auf Herkunft attribuiert wurden und die Debatten um Chancengerechtigkeit angeheizt haben: „Seit der Jahrtausendwende, insbesondere aber seit PISA-II lässt sich für Österreich erfreulicherweise eine Renaissance der Forschung zum Thema der Bildungsungleichheiten feststellen“ (Bacher 2006: 7).

In der Folge ist es nun nicht mehr das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“, das als benachteiligt gilt, sondern der „türkische Gastarbeitersohn aus der Großstadt“, der als Stellvertreter für eine marginalisierte Personengruppe gilt. „Der Bildungsteilhabe kommt hierbei eine Schlüsselfunktion zu, weil Bildung der beste Garant für Teilhabe auf der einen und mangelnde Bildung der sicherste Prädiktor für Ausgrenzung auf der anderen Seite ist“ (Ditton 2007: 9). Scheidet man ohne ausreichende Kompetenzen oder ohne die auf dem Arbeitsmarkt gewünschten Bildungstitel aus, so hat man zunehmend schlechtere Chancen, Karriere zu machen. Deutlich wird jedoch auch, dass der Maßstab für Erfolg – und das ist ebenfalls eine Konsequenz des Accountability-Movements, der verstärkten Orientierung an ökonomischem Output und der internationalen Konkurrenz – der Zugang zu höherer Bildung, sowie das Erreichen hoher kognitiver Leistungen in genormten Tests ist – eine Prämisse, die es in der vorliegenden Arbeit infrage zu stellen gilt.

Zunächst sollen jedoch die Rahmenbedingungen dargelegt und theoretische Grundlagen der bisherigen Arbeiten im Bereich der Übergangsforschung geklärt werden.

2.1 Rahmenbedingungen

Schule, Bildung und Bildungsverläufe finden nicht isoliert statt. Schule sowie gesellschaftliche Strömungen sind nicht unabhängig voneinander, wie zahlreiche Schultheoretiker andeuten. Dabei steht die Frage nach dem Zusam-

menspiel von Schule und Gesellschaft oftmals im Fokus der Überlegungen, wobei je nach Perspektive der Beitrag der Schule zur Reproduktion der Gesellschaft, oder der Einfluss der Gesellschaft auf die Gestaltung von Schule im Blickpunkt steht (Bowles/Gintis 1976, 2002, 2003; Fend 1980, 2008; Parsons 1959; Wilhelm 1967/69).

Bronfenbrenner (1989) hat eine „theoretische Perspektive für die Erforschung menschlicher Entwicklung“ (S. 19) angeboten, in der er zwischen verschiedenen Systemen differenziert, die für das Leben von Menschen und deren Entwicklung von Bedeutung sind. Er unterscheidet – relativ trivial – zwischen einem Makrosystem, Mesosystemen, Exosystemen und schließlich Mikrosystemen. Mikrosystem definiert Bronfenbrenner (1989) als ein...

Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, das die in der Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt (S. 41).

Hier ist somit das unmittelbare Erleben der Individuen im Vordergrund. Tätigkeiten, Rollen und Beziehungen sind Elemente des Mikrosystems (Bronfenbrenner 1989: 27). Sobald Kinder in die Schule eintreten, sind sie nicht mehr Kindergartenkind sowie Teil einer Familie oder einer Freundschaftsbeziehung, sondern sind nun auch Schulkinder. Es entstehen neue Mikrosysteme – Mikrosysteme mit MitschülerInnen und Lehrenden, die von unterschiedlicher Qualität sind, und in denen das Kind auch unterschiedliche Rollen einnimmt. In dieser Rolle müssen sie sich an ein System von Regeln halten, das sich von bisherigen Regelungen unterscheidet. Diese Regeln werden durch das Makrosystem definiert: „Der Begriff Makrosystem bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung, die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien“ (Bronfenbrenner 1989: 42).

Es gibt einen allgemeinen Konsens darüber, was es bedeutet SchülerIn zu sein, jedoch hat jede Schule auch ihre eigenen Regelungen und Wertvorstellungen – zumeist implizite Regelungen, die SchülerInnen erst nach und nach zu verstehen und anzuwenden lernen. Deutlich wird dies in Aussagen wie: „In unserer Schule...“. So hat jedes Element im Makrosystem Eigenheiten, die es zu verstehen gilt. Still zu sitzen, nach Anweisung ganz spezifische Tätigkeiten zu verrichten und (immer) zuzuhören, wenn die Lehrenden sprechen – das sind nur einige Regeln, die Schulkinder erlernen müssen. Nach Übertritten verändern sich diese Regelungen wiederum. In der Sekundarstufe I sind es nun beispielsweise Fachlehrende, die unterschiedliche Anforderungen an die SchülerInnen stellen, während in der Grundschule das KlassenlehrerInnensystem gegriffen hat. Es gilt sich dann nicht mehr nur daran zu halten, wie man sich als SchülerIn im Regelsystem, sondern wie man sich als SchülerIn in der jeweiligen Schulstufe und Schulform zu verhalten hat.

Im Makrosystem zu verorten sind aber auch Regelungen, die den Übertritt betreffen, Aspekte, die nachfolgend nochmals aufgegriffen werden, und die mit der gesetzlichen Verordnung zu tun haben, welche (leistungsbezogene) Qualifikationen zu erbringen sind, um eine bestimmte Schulform besuchen zu dürfen.

Die Orientierung an (oftmals impliziten) Regelungen kann Schwierigkeiten mit sich bringen. Hilfreich dabei können Elemente des Mesosystems sein. Dieses wiederum „... umfaßt Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist. (...) Ein Mesosystem ist somit ein System von Mikrosystemen“ (Bronfenbrenner 1989: 41).

Freundschaftsbeziehungen, die in der Schule entstehen, können dabei helfen, SchülerInnen den Übergang von der Familie in die Schulwelt zu erleichtern. Die Beziehung zwischen Lehrenden und Eltern ist ebenfalls ein Teil des Mesosystems, das die schulische Auseinandersetzung beeinflussen kann. Im schulischen Kontext gibt es für die Wechselbeziehung Lehrende – Eltern sogar festgelegte Regelungen. So werden Elternabende, Elternsprechtag oder – in der Neuen Mittelschule – Kind-Eltern-LehrerInnen-Gespräche abgehalten, um Eltern in die schulische Wirklichkeit ihrer Kinder einzubinden, sie zu informieren und über Leistungsfortschritte der SchülerInnen zu sprechen. Je nachdem wie intensiv sich die Eltern-Lehrenden-Beziehung ausgestaltet, kann sich dies auch auf das Kind auswirken.

Schließlich führt Bronfenbrenner noch die Ebene der Exosysteme ein: „Unter Exosystemen verstehen wir einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden“ (Bronfenbrenner 1989: 42).

So bestimmt die schulische Bildung der Eltern sowie deren berufliche Situation entscheidend mit, welche Bildungschancen SchülerInnen haben und wie sie mit der Lernumgebung, die ihnen in der Schule geboten wird, zurecht kommen können. Zudem kann auch die Arbeitsplatzsituation der Eltern dafür entscheidend sein, welche Bildungsfortschritte sie unternehmen können. In Zeiten, in denen oftmals beide Elternteile Vollzeit berufstätig sind oder sein müssen, kommt häufig die Frage auf, wieviel qualitätsvolle Zeit Eltern überhaupt investieren können, um ihrem Kind die notwendige Unterstützung zu geben, die es benötigt, um den Schulalltag und Übertrittssituationen bewältigen zu können. So zeigen beispielsweise bereits veröffentlichte Daten der NOESIS-Erhebungen, dass die Zeit, die SchülerInnen mit ihren Eltern verbringen, kürzer und die Vielfalt der Unternehmungen innerhalb der Familie geringer wird (vgl. Katschnig et al. 2011b). Gemeinsam zu lesen ist bereits am Ende der vierten Schulstufe keine relevante Tätigkeit mehr, die

Eltern mit ihren Kindern ausüben. Wichtig in Bronfenbrenners Theorie ist die Entwicklungsvorstellung, die dieser inhärent ist:

Die Betonung liegt nicht auf den traditionellen psychischen Prozessen der Wahrnehmung, der Motivation des Denkens und des Lernens, sondern auf ihrem Inhalt: Was wird wahrgenommen, gewünscht, gefürchtet, bedacht oder als Wissen erworben und wie verändert sich das Wesen dieses psychologischen Materials durch den Einfluß der Umwelt auf die Person, die ihr ausgesetzt ist und sich mit ihr auseinandersetzt. (Bronfenbrenner 1989: 25)

Das Bronfenbrennersche Modell verdeutlicht, dass es ein Zusammenspiel zwischen inner- und außerschulischen, inner- und außerfamiliären sowie inner- und außerinstitutionellen Bedingungen ist, das auf das Schulkind einwirkt und das Gelingen oder Misslingen der Bildungskarriere mitbestimmt. Zudem ist die Wahrnehmung der Heranwachsenden ein bedeutsamer Aspekt, der angesprochen wird und der auch im Kontext von Bildungsübergängen relevant ist – wenn SchülerInnen keine starken Veränderungen wahrnehmen, so werden diese auch keine wie immer gearteten Auswirkungen auf sie haben.

Durch das Modell kann zudem veranschaulicht werden, dass diese Systemebenen von verschiedenen Blickrichtungen aus traktiert werden können. Es ist möglich, die Ebenen „von außen“ zu betrachten und ihre Beziehung zueinander zu analysieren. Zum anderen ist eine Beschäftigung mit dem von Relevanz, was innerhalb der Systemebenen geschieht, welche Prozesse wirksam sind und welche Folgen diese Dynamiken für das Individuum selbst aber auch für die Beziehungen zwischen den Ebenen haben können. So konstituieren die einzelnen Systeme dank ihrer inneren Dynamiken einen neuen Raum.

Bildungsübergänge setzen zumeist an der Exoebene an, am familiären Hintergrund der SchülerInnen, der als dafür mitentscheidend gilt, wie sich die Bildungskarriere von SchülerInnen ausgestaltet.

2.2 *Übertrittsmodelle und die Bedeutung von Hintergrundvariablen*

Bei eingehender Analyse der aktuellen Arbeiten im Bereich der Bildungsübergangsforschung wird schnell deutlich, dass speziell die Defizitforschung im Blickpunkt der Arbeiten steht. Teilweise auch ausgelöst durch die PISA-Ergebnisse (BIFIE 2009) und die hier festgestellten sozialen Disparitäten im Bildungswesen werden in der aktuellen Forschung im deutschsprachigen Raum zum Bildungsübertritt vor allem Variablen untersucht, die solche Disparitäten erklären können. Geschlecht, Migrationszugehörigkeit und (Bildungs-)Armut sind zumeist die erklärenden Variablen und damit allerdings Faktoren, auf die Schule nur begrenzt oder gar keinen Einfluss nehmen kann.

In weiterer Folge werden Erklärungsansätze erkundet, die solche Ungleichheiten theoretisch und daran auch anschließend empirisch untersuchen können.

2.2.1 Von „Gender, Race und Class“ ...

Entscheidungstheoretische Übertrittsmodelle sind in dem Zusammenhang vielfach diskutiert und finden als Hintergrundmodelle ihre Anwendung. Diese fassen den Übergang als eine bewusste, rationale und intentionale Bildungsentscheidung auf, die in der Regel von den Eltern unter Kosten-Nutzen-Abwägungen getragen wird. Der Ansatz fokussiert auf rationale Beweggründe einer einmaligen Entscheidung und geht davon aus, dass Entscheidungsträger immer in der Lage sind, Kosten-Nutzen-Rechnungen anzustellen.

Als prominente Vertreter (vgl. Stocké 2010) entscheidungstheoretischer Modelle gelten unter anderem die *Humankapitaltheorie*, die *Theorie des geplanten Verhaltens* nach Ajzen und die *Rational Choice Theory*, die nachfolgend cursorisch angesprochen werden sollen.

Unter den Begriff des *Humankapitals* fällt die „Summe aller im Produktionsprozess wertschaffenden Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen der Erwerbstätigen, die aus gesellschaftlichen Aufwendungen in Erziehung, Bildung, Aus- und Weiterbildung sowie persönlichen Anstrengungen erwachsen sind“ (Schaub/Zenke 2000: 1046).

Zentral in der Theorie ist somit die Verwertbarkeit, die wirtschaftliche Nutzbarmachung der menschlichen Kräfte zum Zwecke der Weiterentwicklung der Ökonomie und Gesellschaft. Die Humankapitaltheorie ist ein Konzept, welches in den 1960er-Jahren entwickelt wurde. Ihren Ausgangspunkt hat sie in den Wirtschaftswissenschaften, durch die auch die Denkweise und Methoden der Humankapitaltheorie geprägt sind (vgl. Unterhalter 2009). Ihre Ausformulierung, die mit dem Ende der fünfziger Jahre im zwanzigsten Jahrhundert zu datieren ist, geht mit der „... Beschäftigung mit Fragestellungen zum Kontext von Bildung, Forschung und Wirtschaft“ (Sinnhold 1990: 142) einher und beinhaltet die Anwendung der Kapitaltheorie auf die menschlichen Ressourcen. Becker zufolge wird davon ausgegangen, dass die Investition in Humankapital, in Qualifikationen, Kenntnisse und Fähigkeiten die Produktivität beeinflussen (Becker 1993). Die Idee des Humankapitals selbst entstammt laut Unterhalter (2009) aus der Beobachtung, dass Beschulung bestimmte Qualitäten von Personen hervorbringt, und dass diese Qualitäten die Produktivität der Wirtschaft ankurbeln können, so wie dies auch durch monetäre Investitionen geschehen kann. Diese Sichtweise ist vor allem für politische Entscheidungen und Entscheidungsträger relevant, wenn es darum geht, warum sich Politik für erzieherische Belange interessieren soll (Unterhalter 2009): „The framework tends to view schooling as something like a

machine, which children enter and exit with their human capital appropriately topped up“ (Unterhalter 2009: 211f.).

Die Grundhypothese der Humankapitaltheorie nach Helberger (1982) lautet: „Die Produktivität der Arbeitskräfte ist das Ergebnis von Investition in das Humankapital“ (S. 406). In Bezug auf Bildung sagt die Humankapitaltheorie vorher, dass dann Bildung finanziert wird, wenn sich die Investition unter Berücksichtigung der anfallenden Kosten lohnt. Durch finanziellen Einsatz in Bildung erhöht der Mensch seine eigene Produktivität (vgl. Helberger 1982). Das Kernelement der Humankapitaltheorie ist nach Sinnhold (2001), dass die Investition in das Individuum mit einem Abwiegen von Kosten und Erträgen einhergeht. Der Bereich der Ausgaben beinhaltet nicht nur Ausbildungskosten, sondern auch entgangenes Einkommen durch die Zeit der Ausbildung und den Freizeitverzicht (was mit dem Begriff *Opportunitätskosten* bezeichnet werden kann) (vgl. Sinnhold 2001).

Kosten, die durch Bildungsinvestitionen anfallen, werden unterteilt in direkte und indirekte Kosten. Die direkten Ausgaben belaufen sich auf die Ausgaben für Schulmaterial, Anfahrtskosten, Investition in Nachhilfe und Fortbildungen (Becker 1993). Zu den indirekten Auslagen zählen beispielsweise Zinsen, die man für einen Kredit zurückzahlen muss, mit dem man Bildungsinvestitionen vorfinanziert hat. Finanziell von Bedeutung, um sich zu vergewissern ob die Investition in Bildung sinnvoll war, sind nicht die gegenwärtigen Einkommen, sondern das gesamte Lebenseinkommen anzusehen. Die Investition soll der Theorie nach nur dann getätigt werden, wenn das Einkommen, das durch die Bildungsinvestition erzielt werden kann, das Einkommen ohne zusätzliche Investitionen überschreitet (Becker 1993). Im Mittelpunkt bei dieser Kalkulation stehen jedoch nicht nur die Erträge der Bildungsinvestition. Erträge, die nicht mit Geld vergleichbar sind, wie gesellschaftliches Ansehen oder eine bestimmte Statusposition, spielen ebenso eine bedeutende Rolle. Sinnhold schreibt davon, dass in diesem Zusammenhang auch die Kalkulation der Beschäftigungsstabilität eine Rolle spielt (vgl. Sinnhold 2001).

Die Humankapitaltheorie leistet zur Erklärung von Bildungsentscheidungen einen wesentlichen Beitrag. Die Investition in menschliche Ressourcen und die ertragreiche Zukunft stehen bei der Humankapitaltheorie im Mittelpunkt, jedoch liegt die Bildungsnachfrage individuellen Bildungsinvestitionen zugrunde, weshalb sozial benachteiligten Interessenten der Zugang zur Bildung erschwert wird. Durch diese Perspektive wird Schule im Zusammenhang mit der Frage von Effizienz betrachtet. Inhalte, Lernprozesse oder der soziale Aspekt von Schule sind hier nicht von Interesse (Unterhalter 2009), da Bildung auch vor allem in Bezug auf die Leistungen des späteren Erwerbslebens betrachtet wird.

Bildungschancen sind maßgeblich von den Entscheidungen, die die Eltern treffen, bestimmt. Weiters werden sie vom Bildungswesen und vom

„Zusammenhang zwischen Schulleistungen und Auswahlverhalten“ (Becker/Lauterbach 2007: 163), die einerseits von Entscheidungen der Eltern als auch vom Schulsystem vorgegeben werden, geprägt. Bildungsungleichheiten lassen sich demnach aus der elterlichen Entscheidung, aus der Schulleistung und der Selektion in der Schule folgern. Eltern aus einer hohen sozialen Schicht gelten in der normativen Setzung als diejenigen, die sich dessen bewusst sind, welche Konsequenzen die Wahl der Schullaufbahn auf das weitere Leben ihrer Kinder haben, wollen ihre bislang selbst erreichten Lebenschancen erhalten und entscheiden sich für die Schulausbildung, die ihnen für ihre Kinder am vorteilhaftesten erscheint. Ihre Wahl wird von „Investitions- und Opportunitätskosten“ sowie vom „Nutzen von alternativen Bildungswegen“ (Becker/Lauterbach 2007: 164) bestimmt. „Nach der *Rational Choice Theorie* bewerten die Eltern verschiedene Schulabschlüsse nach den zu erwartenden Kosten und Nutzen der Ausbildung und wählen dann denjenigen Bildungsgang aus, der die erwarteten Erträge der Handelnden maximiert“ (Paulus/Blossfeld 2007: 491f.).

Eltern handeln somit aktiv und ihr Verhalten ist in die Zukunft gerichtet. Im Konstrukt der *Rational Choice Theorie* wünschen die beteiligten Akteu-rInnen eine hochwertige Ausbildung für sich selbst oder ihre Kinder zu erreichen, oder ein hohes Einkommen, wobei die strukturellen Bedingungen der einzelnen Akteure den Entscheidungsprozess beeinflussen. Die kulturellen oder die ökonomischen Umstände führen somit dazu, dass es für einige sehr leicht und für andere wiederum sehr schwierig ist einen hohen Bildungsabschluss zu erlangen (Paulus/Blossfeld 2007). Weiters wird davon ausgegangen, dass sich die Eltern viele Informationen über einzelne Schulen einholen und diese in einem sehr durchdachten Entscheidungsprozess bewerten (Clausen 2006).

Zur Gruppe jener Modelle, die auf der Rational Choice Theory basieren, zählt unter anderem auch das Modell nach Breen/Goldthorpe (1997), das Modell von Erikson/Jonsson (1996) sowie das Modell von Esser (1999), die den Kosten-Nutzen-Gedanken durch spezifische Zusätze erweitern und spezifizieren. Während Breen/Goldthorpe (1997) davon ausgehen, dass Entscheidungen auf Erfolgserwartungen bei unterschiedlichen Schullaufbahnen des Kindes, strukturellen Ausgangsbedingungen, den Kosten der einzelnen weiterführenden Schulwege, wie auch auf den mittleren Leistungsniveau der Kinder basieren, inkludiert Esser (1999) zusätzlich den Faktor des drohenden Statusverlustes. Je größer der erwartete Bildungsertrag bei Besuch einer weiterführenden Schule ist und je höher der erwartete Statusverlust bei Nicht-Besuch der Institution, umso höher ist laut der Theorie nach Esser die Bildungsmotivation – und damit auch die Wahrscheinlichkeit einer Wahl für die Bildungsoption. Die Aussicht eines Bildungserfolgs steht der Wahrscheinlichkeit einer Investition gegenüber. Erikson und Jonsson (1996) legen den Fokus ihrer Überlegungen neben *Kosten*, *Erträgen* und *Erfolgsaussichten*

wiederum stärker auf die Frage, welche Bedeutung einer Ausbildung für die spätere Berufswahl beizumessen ist.

Gemeinsam ist den Theorien, dass sich durch individuelle und instrumentell rationale Entscheidungen Disparitäten ergeben, die sich in der Bildungskarriere der SchülerInnen fortsetzen. Einer der prominentesten Vertreter der Rational Choice Theory ist wohl Boudon.

Boudon (1974) beschäftigt sich mit Selektionsentscheidungen im Bildungssystem und analysiert herkunftsspezifische Unterschiede in der Bildungsentscheidung. Er entfaltet anhand seines mikrosoziologischen Ansatzes bereits in den 1970ern eine Theorie, mittels welcher sich ein Zusammenhang von Bildungsungleichheit und sozialer Herkunft aufzeigen lässt. Seinen Theorien zufolge entstehen Bildungsungleichheiten unter anderem aufgrund von individuellen Bildungsentscheidungen, welche in einem institutionellen Kontext von den Eltern beziehungsweise den SchülerInnen getroffen werden. Die Grundlage hierfür bildet nach Boudon eine sozialschichtspezifische Bildungsentscheidung und die Leistungsperformanz des Kindes. Hierbei liegt der Fokus auf dem Erhalt des gegenwärtigen sozialen Status. Eine mögliche Begründung hierfür sieht Boudon darin, dass die Entscheidungen das Resultat einer Kosten-Nutzen-Abwägung der vorliegenden Bildungsalternativen ist.

Boudon unterscheidet zwischen primären und sekundären Effekten der Sozialschichtzugehörigkeit. Primäre Effekte bezeichnen unterschiedliche Kompetenzniveaus von Kindern, welche direkt abhängig von der sozialen Herkunft sind (vgl. Boudon 1974). Diese Differenzen gehen auf kulturelle und soziale Unterschiede in den sozialen Schichten zurück. Kinder aus niedrigen sozialen Schichten verfügen über weniger kulturelle Ressourcen, die ihre Entwicklung positiv beeinflussen könnten, und werden somit schlechtere schulische Leistungen erzielen (vgl. Boudon 1974). Daraus ergibt sich von Beginn der Bildungslaufbahn an eine systematische Unterscheidung für die Erfolgswahrscheinlichkeit im Bildungssystem. Primäre Effekte wirken sich demnach direkt auf die schulischen Leistungen der Kinder aus und bezeichnen Unterschiede im erworbenen Kompetenzniveau, die von der sozialen Herkunft abhängig sind. Vereinfacht dargestellt lässt sich dies mit: „Je geringer der sozioökonomische Status der Familie, desto geringer ist die kulturelle Ausstattung (Bücher, Besuch von Theater, Museen, etc.) und desto geringer ist der Leistungserfolg“ umschreiben, wobei die Ressourcenverteilung eine zentrale Rolle einnimmt. Kinder aus niedrigen sozialen Schichten starten demnach mit geringerem Vorwissen ihre Schullaufbahn und erreichen somit schlechtere schulische Leistungen.

Im Kontrast dazu beschreiben sekundäre Effekte soziale Ungleichheiten, die aus der Bildungsaspiration und dem daraus resultierenden Entscheidungsverhalten bei gleichen Kompetenzen der SchülerInnen entstehen. Hier gilt vereinfacht ausgedrückt, dass jene Eltern, die aus einem weniger bil-

dungsaktiven Milieu stammen, entsprechend geringere Bildungserwartungen in Bezug auf ihre Kinder aufweisen und demnach auch für ihre Kinder keine höhere Bildung anstreben. Soziale Kosten- und Nutzenfaktoren bilden hier die Basis für entsprechende als rational geltende Entscheidungen (vgl. Boudon 1974; Meulemann 1979). Eine Arbeiterfamilie kann beispielsweise eine andere Kosten-Nutzen-Bewertung haben als eine Akademikerfamilie. Dem Modell von Boudon (1974) folgend, wird eine Akademikerfamilie versuchen, ihren Status zu erhalten und dem Kind die bestmögliche Ausbildung auf dem Weg zum Akademiker bieten. Dahingegen würde eine Arbeiterfamilie eher dazu neigen, das Kind schnellstmöglich in das Berufsleben einzugliedern. Eine lange und kostspielige Ausbildung wird hier möglicherweise nicht angestrebt. Zudem neigen Eltern, die besser über ein System Bescheid wissen – weil sie es beispielsweise selbst durchlaufen haben – dazu, ihre Kinder auch dahingehend zu unterstützen und ihnen den Wert (höherer) Bildung zu vermitteln (Van de Werfhorst/Andresen 2005). Boudon zeigt mit seinem Modell und den Herkunftseffekten, dass nicht nur die schulische Leistung sondern auch unter anderem. elterliche Bildungsentscheidungen über den Zugang zu höheren Bildungsinstitutionen und zu gesellschaftlichen Positionen ausschlaggebend sein können (Schindler/Reimer 2010). Becker/Schuchart (2007) jedoch verweisen auf die Problematik der Messbarkeit von primären und sekundären Herkunftseffekten, da Indikatoren und Maßstäbe nur in Relation zu bestimmten Gruppen angesetzt werden können, die wiederum Fehler behaftet sein können.

Hier nicht erwähnte Faktoren sind beispielsweise die Übergangsbestimmungen (in Österreich etwa Elternwille, Schulempfehlung, leistungsbezogene Aspekte beim Zugang zur nächst höheren Bildungsstufe,...) sowie der institutionelle Kontext (zum Beispiel die Notwendigkeit sich für eine höhere Schulstufe zu entscheiden), welche ebenso Einfluss auf die Bildungsaspiration der Eltern/Kinder haben.

Die *Theorie des geplanten Verhaltens* (Ajzen 1985, 1987) erklärt Verhaltensweisen wiederum anhand von Einstellungen zu einem Verhalten, der subjektiven Norm der Beteiligten und der subjektiven Verhaltenskontrolle – drei Aspekte, die wiederum von verhaltensbezogenen, normativen sowie Kontrollmeinungen beeinflusst werden (vgl. auch zusammenfassend Herkner 2001). Wird in der Humankapitaltheorie der wirtschaftliche, ökonomische Aspekt von Handlungen tangiert, so treten in der Theorie des geplanten Verhaltens persönliche, psychologische Aspekte hervor. Wichtig sind in diesem Zusammenhang auch der wahrgenommene Verhaltensspielraum und die Verhaltenskontrolle der beteiligten AkteurInnen. „Personen, die sich aufgrund mangelnder Ressourcen nicht in der Lage sehen, ein Verhalten auszuführen, werden in der Regel selbst dann keine Verhaltensintentionen entwickeln, wenn sie dem Verhalten gegenüber positiv eingestellt sind und wichti-

ge Bezugspersonen die Verhaltensaufführung begrüßen würden“ (Hübner 2001: 119).

Für die Übertrittssituation würde dies bedeuten: bleibt man in der traditionellen Notation, dass Eltern aus „bildungsfernen“ Schichten, Eltern die selbst keine Möglichkeit hatten, eine höhere Schule zu besuchen und die Kosten für den Schulbesuch ihrer Kinder nicht tragen könnten, gar keinen Wunsch entwickeln würden, ihre Kinder zum Besuch einer höheren Bildungsinstitution zu ermuntern. Aspekte wie die erschwerte Möglichkeit Nachhilfe zu finanzieren oder bei Hausübungen zu helfen, sind hier ebenfalls mit angedacht – ein Thema, das derzeit große Aktualität aufweist (vgl. Gepert/Vogl/Bauer-Hofmann 2014).

2.2.2 ... zum *Habitus*

Als *vis insita* ist Kapital eine Kraft, die den objektiven und subjektiven Strukturen innewohnt; gleichzeitig ist das Kapital – als *lex insita* – auch grundlegendes Prinzip der inneren Regelmäßigkeiten der sozialen Welt. (Bourdieu 1983: 183)

Gemeinsam ist den bereits referierten Ansätzen, dass sie außerhalb der Institution Schule ansetzen und Erklärungen für Disparitäten präsentieren, die relativ unabhängig davon sind, was innerhalb von Institutionen passiert. Eine Ausnahme bildet die zuletzt dargestellte Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen, in der die Individualität und der Entscheidungsprozess angesprochen wird, die jedoch in der bildungswissenschaftlichen weniger prominent als in der psychologischen Forschung angewandt wird. Gender, Race und Class sind jene Faktoren, die dafür mitentscheidend oder sogar ausschlaggebend sind, welche Schule, welcher Schultyp überhaupt gewählt wird – Faktoren, die als sehr schwer veränderbar gelten.

Näher an die Prozesshaftigkeit und die Veränderbarkeit innerhalb von Bildungsprozessen kommt man, wenn man den *kulturtheoretischen Ansatz* heranzieht, der davon ausgeht, dass soziales, ökonomisches und kulturelles Kapital der Familie entscheidend dafür ist, welche weiterführende Schule überhaupt in den Blick gerät und schließlich gewählt wird (Bourdieu 1983). Bourdieu beschreibt die Schichtzugehörigkeit als wichtig für unser Verhalten und Handeln, da sie auch systematisch unterschiedliche Lebensbedingungen bewirkt und relevanten Einfluss auf die gesellschaftliche Wirklichkeit hat. Er thematisiert den Zusammenhang von Sozialisation mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen und schildert die ungleiche Verteilung von Macht. Die drei Kapitalsorten *ökonomisches Kapital* – die materiellen Güter und Eigentumswerte –, *kulturelles Kapital* – kulturelle Fähigkeiten, Bücher, Lexika und Gemälde oder erworbene Titel – sowie *Sozialkapital* – aktuelle und potentielle soziale Netzwerke – sind als sich ergänzend zu verstehen (Bourdieu 1983) und bestimmen dadurch auch die (Wahl-)Möglichkeiten einer Person mit.

Mit dem Begriff des Kapitals greift Bourdieu auf Marx zurück, verwendet dieses Konzept jedoch nicht wie dieser, sondern sieht das ökonomische Kapital nur als eine der möglichen Kapitalarten.

Das Kapital ist eine der Objektivität der Dinge innewohnende Kraft, die dafür sorgt, daß nicht alles gleich möglich oder gleich unmöglich ist. Die zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebene Verteilungsstruktur verschiedener Arten und Unterarten von Kapital entspricht der immanenten Struktur der gesellschaftlichen Welt, d.h. der Gesamtheit der ihr innewohnenden Zwänge, durch die das dauerhafte Funktionieren der gesellschaftlichen Wirklichkeit bestimmt und über die Erfolgchancen der Praxis entschieden wird. (Bourdieu 1983: 183)

Das ökonomische Kapital wird jedoch häufig als die dominierende Kapitalform bezeichnet. Ökonomisches Kapital ist in Bourdieus Theorie unmittelbar in Geld umwandelbar und würde sich zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts eignen. Auch kulturelles Kapital ist unter konkreten Grundvoraussetzungen in ökonomisches Kapital umwandelbar (vgl. Bourdieu 1987). Die Gesellschaft der oberen Schicht besitzt ein weitaus größeres ökonomisches Kapital, welches ihnen um ein Vielfaches erleichtert, ihren Kindern beispielsweise eine teurere, renommiertere Ausbildung zu finanzieren, als Eltern einer Arbeiterfamilie. Eine hauseigene Bibliothek oder regelmäßige Besuche einer Oper beziehungsweise eines Konzerts sind Faktoren, welche meist nur für Kinder der Oberschicht zugänglich gemacht werden.

Hier deutet sich schon an, dass das kulturelle Kapital in der Theorie als sehr eng definiert verstanden wird und beinhaltet – vor allem in der geläufigen Interpretation – als traditionell dem Kulturbereich zugehörige Veranstaltungen und Beschäftigungen. Das *kulturelle Kapital* wird von Bourdieu wiederum in drei Ausformungen dargestellt: als *inkorporiertes*, *institutionalisiertes* und *objektiviertes* Kulturkapital. Bourdieu (1983, 1987) trifft damit eine Unterscheidung in eine körpergebundene und zu verinnerlichende kulturelle Schulung, die nicht vererbt, getauscht oder kurzfristig weitergegeben werden kann, weil sie viel Zeit und Investition benötigt. Damit steht diese nicht konkret erfassbare Kultivierung im Kontrast zur institutionalisierten Kultivierung, die in Form von Bildungsabschlüssen oder erworbenen Titeln ihre Entsprechung findet. Ein solcher Titel gilt als schulisch legitimiert und auch rechtlich gesichert, und dessen Geltung auf formaler Seite ist damit unabhängig von der jeweiligen Person. Die erreichte kulturelle Kompetenz ist in ihrem jeweiligen Wert damit langfristig rechtlich garantiert, unabhängig davon, was der Träger tatsächlich an einem jeweiligen Zeitpunkt besitzt. Bezugnehmend auf die bereits erwähnte Konvertierbarkeit kulturellen Kapitals in ökonomisches Kapital wird hier deutlich, dass höhere Bildungsabschlüsse auch die Wahrscheinlichkeit erhöhen, höhere Verdienste für erbrachte Leistungen zu erhalten (vgl. Bourdieu 1987). Ergänzt werden diese immateriellen Kulturwerte durch das objektivierte Kulturkapital, das wiederum – in traditioneller Weise betrachtet – Gemälde, Instrumente oder Schriften umfasst, durch

deren Besitz kulturelle Werte angeeignet und weitergegeben werden können (vgl. Bourdieu 1987). Die materielle Übertragbarkeit des objektivierten Kulturkapitals erfolgt über seine materiellen Träger. Dazu gehören Güter, Bilder, Bücher, Lexika, Instrumente oder Maschinen, worin sich unter anderem bestimmte Theorien sowie Kritiken und Problematiken finden lassen. Jedoch besteht das Merkmal darin, dass die eigentliche Aneignung nur erfolgen kann, wenn das dafür nötige inkorporierte Kulturkapital vorhanden ist. Produktionsmitteleigentümer müssen sich fehlendes kulturelles Kapital aneignen oder sich der Dienste der Inhaber dieses kulturellen Kapitals bedienen, was zu einem wechselseitigen Herrschaftsverhältnis führt (Bourdieu 1983).

Durch die Stärkung der Relevanz des kulturellen Kapitals für Schulerfolg stellt Bourdieu die landläufige Meinung infrage, dass schulischer Erfolg allein auf Fähigkeiten zurückgeführt werden kann, und kritisiert gleichzeitig die Humankapitaltheorie, die ihren Fokus vor allem auf das ökonomische Kapital richtet, und die die „*Transmission kulturellen Kapitals in der Familie*“ (Bourdieu 1983: 186) vernachlässigt.

Der Begriff „soziales Kapital“ gehört bereits zu den zentralen Begriffen der internationalen Soziologie und gilt als...

... die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen. (Bourdieu 1983: 190f.)

Die Existenz von Sozialkapitalbeziehungen kann in der Praxis auf der Grundlage materieller und symbolischer Tauschbeziehungen bestehen, für die Aufrechterhaltung derer muss selbst gesorgt werden. Die gesellschaftliche Institutionalisierung und Einpassung kann beispielsweise durch einen gemeinsamen Namen, der die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, Schule oder Familie etc. kennzeichnet, geschehen, oder durch andere, ähnliche „Institutionalisierungsakte“ (Bourdieu 1983: 191). Diese beeinflussen die Beteiligten und geben Auskunft über etwaige Sozialkapitalverhältnisse. Wie groß der Umfang des Sozialkapitals jedes Einzelnen ist, hängt von den Beziehungen ab, die aktiviert werden können, und auch davon, wie die Kapitalverhältnisse dieser BeziehungspartnerInnen verteilt sind. Von einer Unabhängigkeit des Sozialkapitals von ökonomischem und kulturellem Kapital eines einzelnen Individuums kann nicht gesprochen werden, jedoch ist ebenso eine Reduzierung des Kapitals nicht möglich. Damit ein Beziehungsnetz existieren kann, bedarf es einer fortlaufenden Institutionalisierungsarbeit. „... das Beziehungsnetz ist das Produkt individueller oder kollektiver Investitionsstrategien, die bewußt oder unbewußt auf die Schaffung und Erhaltung von Sozialbeziehungen gerichtet sind, die früher oder später einen unmittelbaren Nutzen versprechen“ (Bourdieu 1983: 193).

Um Sozialkapital zu reproduzieren bedarf es einer Beziehungsarbeit, die durch ständige Austauschakte gekennzeichnet ist, wodurch die Bestätigung gegenseitiger Anerkennung erfolgt. Durch den Gebrauch von Zeit und Geld wird auch ökonomisches Kapital genutzt.

Für die Schulwahl entscheidend ist nach Bourdieu (1987) der Habitus, womit er jenes Element bezeichnet, das Handlungen, Wahrnehmungen und Denkweisen eines Akteurs strukturiert, „... die ihnen selbstverständlich sind und die sie selbstverständlich beherrschen“ (Liebau 2006: 363). Dieser Habitus entwickelt sich in Abhängigkeit von kulturell, sozial und ökonomisch strukturierten Umweltbedingungen, die von der Person verinnerlicht werden (Bourdieu 1987). Der Habitus stellt ein Konstrukt dar, welches helfen soll, die Kluft zwischen Subjektivismus und Objektivismus zu überbrücken. Entstanden ist es allerdings nicht aufgrund theoretischer Überlegungen, sondern im Rahmen empirischer Forschungen, weswegen es ein relativ offenes Konzept ist (vgl. Schwingel 1995).

Wie ein Individuum die gesellschaftliche Welt wahrnimmt, wie es kulturelle Produkte beurteilt und wie es sich verhält, ist bedingt durch den Habitus. Damit setzt Bourdieu noch einen Schritt vor Ajzen an, bei dem die Frage danach gestellt wird, wie eine Person auf eine Entscheidungssituation reagiert, nicht jedoch welche Mechanismen bereits in der Entwicklung eines Menschen ablaufen, die zur Wahrnehmung bestimmter gesellschaftlicher Normen führen kann. Er stellt die inkorporierten sozialen Strukturen dar, die das Handeln beeinflussen und die Strukturen reproduzieren. Der Habitus entwickelt sich von Kindheit an und ist das Produkt der sozialen Lage des Individuums (vgl. Bourdieu 1987). Die Position im sozialen Raum, Klassenzugehörigkeit und entsprechende Lebensstile sind demnach laut Bourdieu fundamental vom „Kapitalvolumen“ einer Person und deren Habitus abhängig. Die individuelle Distinktion eines Menschen innerhalb des sozialen Raumes, seine „Lebenswelt“, wird zu einem großen Teil von seinem Kapitalvolumen bestimmt. Hier ist jedoch entscheidend, in welcher Form, in welcher Ausprägung, und in welcher Kombination die Kapitalsorten vorliegen:

Thus agents are distributed in the overall social space, in the first dimension, according to the overall volume of capital they possess and, in the second dimension, according to the structure of their capital, that is, the relative weight of the different species of capital, economic and cultural, in the total volume of their assets. (Bourdieu 1989: 17)

Habitus und Sozialkapital sind eng miteinander verwoben. Durch soziale Netzwerke entstehen Handlungsmodelle und „Vorstellungen darüber, auf welche sozialen Ressourcen (z.B. Beziehungen, Netzwerke) zurückgegriffen werden kann und wie kulturelle und ökonomische Ressourcen eingesetzt werden können“ (Grundmann 2010: 136). Abhängig sind diese Habitualisierungen folglich vom Herkunftsmilieu.

In den verschiedenen sozialen Klassen fällt das Bildungsniveau der Bevölkerung sehr unterschiedlich aus. Doch Bourdieu und Passeron sind der

Ansicht, dass dafür nicht ausschließlich die ökonomischen Faktoren verantwortlich gemacht werden können. Die soziale Herkunft wird hier als der schwerwiegendste Faktor angesehen, welcher die Aus- und Weiterbildung jeder Person am stärksten beeinflusst und welcher gleichfalls mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital zusammenhängt. Darunter versteht man die unterschiedlichen Lebensbedingungen, Chancen und Arbeitsverhältnisse, die das Leben jedes Einzelnen rapide verändern können. Die finanziellen Mittel (ökonomisches Kapital) sowie Wohnverhältnisse und Lebensführung korrelieren stark mit der sozialen Herkunft (vgl. Bourdieu/Passeron 2007).

Laut Bourdieu sind Ausschlussmechanismen über die ganze Bildungskarriere hinweg wirksam, was sich auch darin zeigt, dass die angesehensten Bildungseinrichtungen auch meist den größten Anteil an Publikum aus der oberen Schicht aufweisen. Unterschiedlicher Schulerfolg ist Bourdieu zufolge nicht wie meist proklamiert mit unterschiedlichen Begabungen in Zusammenhang zu bringen, sondern ist vollständig auf eine soziologische Erklärung zurückzuführen (Bourdieu 2001).

Damit ein Kind aus der Arbeiterklasse überhaupt ein Gymnasium besuchen kann, bedarf es zum Beispiel lang anhaltender, außergewöhnlicher schulischer Erfolge in der Volksschule. Ein Kind aus einem sozial schwachen Milieu muss demnach sogar mehr leisten als ein Kind aus der oberen Schicht, um den Lehrern überhaupt aufzufallen und von diesen eine Empfehlung für das Gymnasium zu erhalten. Diese Aussagen sind wiederum ein Hinweis dafür, dass die soziale Herkunft den schulischen Erfolg bestimmt und somit die soziale Ungleichheit weiter verfestigt, denn die Möglichkeit aufzufallen, ist umso schwerer, je „niedriger“ die Herkunft ist. Um in der Schule zu bestehen, müssen schon Fähigkeiten vorhanden sein, die meist nur bildungsnahe Familien zuteilwerden (Bourdieu 2001).

Hinsichtlich der Schule attestiert Bourdieu dem inkorporierten kulturellen Kapital, wie ein natürlicher vorschulischer Selektionsmechanismus zu wirken: Kinder wachsen in verschiedenen familiären Milieus auf. Dauer, Intensität und Grad des Schulstoffbezugs der vorschulischen Bildung prägen die Chancenungleichheit bereits am ersten Schultag. An diesem Punkt, an dem Bourdieu den Ursprung der Ungleichheit umschreibt, manifestiert sich auch eine zentrale These: „In der engsten Beziehung zum Schulerfolg des Kindes steht – mehr noch als die vom Vater erzielten Abschlüsse und mehr als des von ihm absolvierten Bildungsgangs – das allgemeine Bildungsniveau der Eltern“ (Bourdieu 2001: 5).

Bourdieu erweitert in seiner Theorie somit jene Aspekte, die bereits in der Rational Choice Theory angesprochen werden, und fügt dem eine Komponente der Veränderbarkeit hinzu. So gelten Sozialbeziehungen, das kulturelle Kapital sowie der Habitus von Familien und Einzelpersonen als von der

Umwelt mitbeeinflusst und damit als wandelbar. Damit kommt auch dem, was innerhalb von Schulen passiert, eine relevante Bedeutung zu.

Interessanterweise verwendet die aktuelle Bildungsübertrittsforschung Bourdieu zumeist jedoch in einer relativ einseitigen Interpretation, quasi als Äquivalent zu der Theorie nach Boudon. So werden auch vor dem Hintergrund des kulturtheoretischen Ansatzes Mechanismen untersucht, die außerhalb dessen liegen, was innerhalb der Schule passiert. Speziell die Outputvariablen, die Anwendung finden, lassen diesen Schluss zu (vgl. Bacher 2006; Beck, Jäpel/Becker 2010; Ditton 2009, 2010; Jacob/Tieben 2010).

In aktuellen Bildungsübertrittsstudien – in den großen, bereits eingangs erwähnten Studien KOALA-S (Ditton 2007), LAU (Lehmann et al. 1997) oder BiKS (Otto-Friedrich-Universität Bamberg 2010) – interessiert in erster Linie Output im Sinne einer standardisierten Leistungsmessung. Die Frage, die hier im Hintergrund steckt, ist: kann eine Schulform dazu beitragen, dass die Leistung von SchülerInnen steigt? Damit ist man wieder automatisch bei der Außensicht und auch bei der Frage, welche Schulform die geeignete ist, um SchülerInnen anzuspornen und die Möglichkeit höherer Bildung zu eröffnen.

2.3 *Die Schule als Lernumgebung*

Die *Institution Schule* gilt im Rahmen von Bildungsprozessen wohl unbestritten als eines der relevantesten Bezugssysteme. Bezugnehmend auf Bronfenbrenner wird hier ein Makrosystem angesprochen, in dem es Gesetzmäßigkeiten gibt, die auf SchülerInnen einwirken und die Anpassung von den jeweiligen AkteurInnen verlangen.

Schule bestimmt einen Großteil der wachen Zeit von Kindern. Deren Partizipation in dieser Institution und die Qualifikation durch schulische Wissens- und Wertevermittlung wird mehrere Aspekte ihres zukünftigen Lebens beeinflussen (Croll/Fuller/Last 2008). Die Entscheidung für einen bestimmten Bildungsweg kann oft schon Weichen in die zukünftige Arbeitswelt legen. Dabei kommt es aber auch auf die Durchlässigkeit des Bildungssystems an, ob Entscheidungen für eine bestimmte Schulform in einer Sackgasse enden oder Möglichkeiten eröffnen.

2.3.1 *Von Schultypen und Schulformen...*

Nach Hillmert (2007) konstituieren institutionelle sowie Markt- und Konkurrenzbedingungen die Entscheidungssituation mit. In Bezug auf solche *Markt- und Konkurrenzbedingungen* lässt sich – abstrahiert von der theoretischen

Ebene – einerseits auf institutionelle Konkurrenzbedingungen verweisen – so ist die in Österreich neue Schulform der Neuen Mittelschule auch als Reaktion auf den immer stärker werdenden Zustrom zu Gymnasien und den damit verbundenen Druck auf Hauptschulen entstanden. Hauptschulen sahen und sehen sich mit der Tatsache sinkender SchülerInnenzahlen konfrontiert. Daten der Schulstatistik (Statistik Austria 2015) verdeutlichen dies. Es nimmt sowohl die Anzahl der Hauptschulen wie auch die Anzahl der HauptschülerInnen bis in die 1970er-Jahre stetig zu. In der Folge kommt es jedoch zu einem raschen Rückgang der HauptschülerInnen, während die Unterstufe des Gymnasiums immer beliebter wird. Dieser Trend schlägt sich auch langsam aber sicher in der Anzahl der jeweiligen Schulen nieder. So nimmt die Anzahl der Hauptschulen über die Jahre hinweg ab, während es immer mehr Gymnasialstandorte zu verzeichnen gibt. Zu berücksichtigen ist dabei jedoch auch die Neue Mittelschule, die ihre Klientel vor allem durch die Umwandlung von Hauptschulen in die neue Schulform gewinnt. Durch Schwerpunktbildungen oder dem Angebot besonderer Förderungen versuchen kleinere Schulen einer eventuellen Schließung entgegenzuwirken. Speziell in Ballungszentren, wo die Konkurrenzbedingungen mit anderen Schulen besonders hoch sind, müssen Strategien für eine Weiterführung gefunden werden. Für SchülerInnen und Eltern bedeutet dies einerseits eine größere Auswahl an Alternativen, umgekehrt aber auch eine unüberschaubare Menge an Angeboten, deren Nutzen und Kosten abzuwägen kaum möglich ist.

In Bezug auf *institutionelle Rahmenbedingungen* lassen sich unmittelbare Vorgaben sowie mittelbare Einflüsse unterscheiden.

Zu den *unmittelbaren Vorgaben* zählen neben Zugangskriterien auch Ausbildungspläne und Anreize von Seiten der Bildungsinstitutionen (Hillmert 2007). Die unmittelbaren Vorgaben tangieren auch (gesetzlich vorgegebene) Rahmenbedingungen. So gibt es in Österreich Zugangskriterien für die Allgemeinbildende Höhere Schule. Für Hauptschulen und Neue Mittelschulen gilt der positive Abschluss der Grundschule als Zugangskriterium (BmUKK 2013a). Dabei ist anzumerken, dass den einzelnen Institutionen, den Schultypen, auch eine unterschiedliche Wertigkeit zugeschrieben wird. Das Gymnasium, die Allgemeinbildende Höhere Schule, gilt als jene Institution, die es in der Sekundarstufe I als zu erstreben gilt, während die Hauptschule oftmals als „Restschule“ (vgl. Specht 2011) gehandelt wird. Durch die Umwandlung der Hauptschulen in Neue Mittelschulen soll dieses Image nun verändert werden.

Zusätzlich zu diesen gesetzlichen Vorgaben gibt es – innerhalb von Schultypen – noch Schwerpunktsetzungen der Schulen, wie etwa ein musischer Schwerpunkt oder der Schwerpunkt Sport. Diese sollen als Anreize fungieren, speziell in Schulen, die sich in Konkurrenzsituation zu anderen Standorten befinden. Diese institutionell geregelten Vorgaben stehen im

Wechselspiel mit den eigenen Interessen und den Bildungsaspirationen von Eltern und SchülerInnen.

Mittelbare Einflüsse wiederum betreffen die Interaktion mit anderen Faktoren – die Mesoebene, um auf Bronfenbrenner zu rekurrieren. Personen und deren Präferenzen und Ressourcen sowie Interaktionen mit anderen Akteuren drücken sich ebenfalls im Bildungsverlauf aus. Die mittelbaren Einflüsse sind jene, die für die Bildungsforschung als am relevantesten erscheinen, und deren Modellierung als Herausforderung gilt, insbesondere weil diese in die bereits erwähnten Markt- und Konkurrenzbedingungen (Hillmert 2007) eingebettet sind. Dies sind Bedingungen, die gerade in der heutigen Zeit, in der viel darauf ausgerichtet ist, SchülerInnen auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten beziehungsweise den Bedürfnissen von Wirtschaftstreibenden anzupassen, eine besondere Bedeutung haben. Wir befinden uns heutzutage in einer Gesellschaft, in der viel auf Leistung und Output ausgerichtet ist, was sich auch in den Studien zu Bildungsübertritten ausdrückt.

Deutlich wird in diesem Diskurs, dass er „von außen“ geführt wird und der Fokus der Analysen auf Schulsysteme, Schultypen und deren Ausformungen gerichtet ist – ein Fokus, der auch in aktuellen Arbeiten im Bereich der Bildungsübergangsforschung häufig eingenommen wird –, wenn es etwa darum geht zu analysieren, welche SchülerInnen in Gymnasien übertreten, oder welche Schulform geeigneter ist, um zu höherer Bildung zu gelangen.

Die aktuelle Bildungsübergangsforschung verdeutlicht dies nochmals exemplarisch. So identifizierten Kramer/Helsper/Thiersch/Ziems (2009) drei empirische Forschungsstränge in Bezug auf die Übergangsforschung, die kursorisch dargestellt werden sollen, um die Diskursebene zu verdeutlichen. Zum einen beschäftigen sich Studien mit der Übergangsgestaltung und der Laufbahnempfehlung der Lehrenden, zum anderen mit der Rolle der Erziehungsberechtigten und der familiären Herkunft. Ein dritter Strang schließlich behandelt die Frage des Übergangserlebens aus SchülerInnensicht. Diese Forschungsstränge sollen nun dargestellt werden, um einen Eindruck über den geführten Diskurs zu gewinnen.

Übergangsgestaltung und Laufbahnempfehlung der LehrerInnen

Dieser Forschungsstrang beschäftigt sich mit der Frage, welche Bedeutung Grundschullehrende und deren Empfehlungen für eine weiterführende Schule in Bezug auf die Bildungskarriere von SchülerInnen einnehmen.

Deutschen Studien zufolge ist die Übergangsempfehlung seitens der Grundschullehrkraft ein starker Prädiktor für zukünftige Schullaufbahnen und hat eine mehr oder weniger stark bindende Kraft. Haben SchülerInnen eine Gymnasialempfehlung erhalten, so folgen sie dieser zumeist auch. Falls diese jedoch nicht ausgesprochen wurde, nehmen bestimmte Gruppen von Eltern trotzdem die Möglichkeit wahr, ihr Kind aufs Gymnasium zu schicken

(Gresch/Baumert/Maaz 2010; Ditton/Krüsen/Schauenberg 2005). Hier zeigt sich, dass eine bestimmte, durchsetzungsstarke Elterngruppe trotz gegenteiliger Empfehlungen ihre Interessen meistern kann, während andere Gruppen – oftmals jene mit Migrationshintergrund und sprachlich differenten Wurzeln – dies nicht erreichen können.

Die Schullaufbahneempfehlung kann laut der empirischen Befundlage (vgl. Ditton/Krüsen 2006; Maaz/Nagy 2010; McElvany 2010b; Neumann/Milek/Maaz/Gresch 2010; Schuchart/Weishaupt 2004; Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007) auch fehlerbehaftet und schwierig sein und eine Belastung für LehrerInnen darstellen. Allgemeine LehrerInnenmerkmale, persönliches Verhalten und institutionelle Regelungen beeinflussen demnach Übergangsempfehlungen und den Umgang damit (McElvany 2010a, 2010b). Lehrkräfte differenzieren zwischen Begabung und Fähigkeiten (stärkster Prädiktor), sozialen Merkmalen, motivationalen Aspekten und Tugenden. Bessere Schulleistungen und bessere Schulnoten wirken sich günstig auf Übergangserwartungen insbesondere im Leistungsbereich aus (Kurtz et al. 2010). LehrerInnen beurteilen somit die Noten und Leistungen der SchülerInnen sowie die Aspirationen der Eltern. Sie schätzen die elterliche Unterstützungsfähigkeit, soziale und arbeitsstilbezogene Kompetenzen der SchülerInnen, und wandeln dies in eine Empfehlung um (Ditton/Krüsen 2006). Lesen, sprachliche Fähigkeiten und Sprachgebrauch gelten als Zentralschlüssel für Lernerfolg in der Schule (Ditton et al. 2005). Zeigen SchülerInnen hohe Rechtschreibleistungen, hohe Lesekompetenz und hohe kognitive Grundfähigkeiten, so erhalten sie zumeist anstatt einer Hauptschulempfehlung zumindest eine Empfehlung für die Realschule (Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007). Statushöhere Gruppen haben allerdings den Vorteil größerer ökonomischer, kultureller und sozialer Ressourcen zur Absicherung des Schulerfolgs (Ditton/Krüsen 2006), weshalb Lehrkräfte leichter Gymnasialempfehlungen für diese SchülerInnengruppe aussprechen (Tiedemann/ Billmann-Mahecha 2007). SchülerInnen mit „günstigerem“ Hintergrund erhalten somit auch eine bessere Bewertung.

Nicht nur die soziale Herkunft und Leistungen von Individuen spielen bei Übergangsempfehlungen eine Rolle. Es kommt auch zu Kompositionseffekten (vgl. Maaz/Baumert/Trautwein 2010; McKnown/Weinstein 2008). Die Chance, statt in eine Hauptschule in die Realschule oder ins Gymnasium zu gehen, steigt, wenn Kinder in weniger leistungsstarken Klassen sind und eine wenig bildungsorientierte Elternschaft haben. LehrerInnen richten sich bei der Empfehlung somit nach der sozialen Bezugsgruppe der Klassen. In leistungsstarken Klassen bekommen die relativ gesehen schwächeren SchülerInnen eine Hauptschulempfehlung, in leistungsschwachen Klassen bekommen die relativ gesehen Stärkeren eine günstigere Empfehlung (Maaz/Baumert/Trautwein 2010; Tiedemann/ Billmann-Mahecha 2007). SchülerInnen haben bei vergleichbaren Leistungen und familiären Hintergrundmerkmalen in

Abhängigkeit der besuchten Schulklasse demnach unterschiedliche Chancen für den Übertritt ins Gymnasium (Neumann et al. 2010).

Diese Forschungsergebnisse, speziell was die Folgen der Übertrittsempfehlung seitens der Lehrkräfte betrifft, sind jedoch nicht eins zu eins auf die österreichischen Verhältnisse übertragbar, zumal in den deutschen Bundesländern unterschiedliche Regelungen bezüglich der Bindung an die LehrerInnenempfehlung gelten, und das deutsche Bildungssystem als weniger durchlässig als das österreichische gilt. Insofern sind durch „inkorrekte“ Empfehlungen seitens der Grundschullehrkraft auch unterschiedliche Folgen für die Bildungskarriere der SchülerInnen zu erwarten. Was diese Art der deutschen Forschung jedoch verdeutlicht, ist, dass nicht nur innerschulische Leistungen und Verhaltensweisen der SchülerInnen für Übertrittsbedingungen relevant sind, sondern auch das außerschulische, speziell das familiäre Umfeld, weshalb sich ein zweiter Forschungsstrang speziell diesem Bereich widmet.

Bedeutung der Erziehungsberechtigten und des familiären Kontexts für die Schulformentscheidung

Der familiäre Hintergrund ist jener Aspekt, der in Bildungsübertrittsstudien am häufigsten untersucht wird und der auch – wie bereits beschrieben – in Bildungsübertrittsmodellen als feste Größe etabliert ist. Als Determinanten der Übertrittsentscheidung gelten beispielsweise nach Neuenschwander/Malti (2009) Noten und Leistungen, familiäre Faktoren und Verhaltensprobleme. Vor allem aber an der Schwelle zur Sekundarstufe I scheinen Bildungsabsichten der Eltern besonders bedeutsam (Jacob/Tieben 2010; Jonkmann/Maaz/Neumann/Gresch 2010; Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007). Als Gradmesser für Unterschiede wird auch hier der Zugang zum Gymnasium und damit zu einer höheren Bildungsstufe angenommen, weshalb jene Studien, die sich mit der Bedeutung des familiären Hintergrunds für Bildungsentscheidungen befassen, zu dem Schluss kommen, dass der Übergang von der vierten Klasse Volksschule zur AHS deutlich, der von der vierten Klasse AHS zur Oberstufe der AHS noch deutlicher von der sozialen und der regionalen Herkunft geprägt ist und es selbst bei vergleichbarer Leistung beziehungsweise Notenlage eine soziale Schiefverteilung beim Übertritt in das Gymnasium gibt.

Grad und Erfolg sind demnach auf der Sekundarstufe II weitgehend vom elterlichen Bildungsniveau und den regionalen Bedingungen abhängig (Ditton 2007; Ditton/Krüskén 2006; Hillmert 2007; Jonkmann/Maaz/McElvany/Baumert 2010; Paulus/Blossfeld 2007; Strand 1997). Die durch den Besuch der weiterführenden Schulen eröffneten Chancen sind das Hauptkriterium für die Wahl der Schulform aus Sicht der bildungsaktiven Erziehungsberechtigten. Ein mittlerer Abschluss gilt als Mindestnorm, ein Hauptschulabschluss als unzureichend (vgl. dazu Helsper 2000). Abweichungen von Empfehlun-

gen und Aspirationen führen dazu, dass etwa 15 Prozent nach oben hin ausweichen. Statushöhere Gruppen haben eine größere Chance auf die Empfehlung einer höheren Schule (Ditton/Krüsken 2006). Unabhängig davon entscheidet sich die „obere Statusgruppe“ bei gleichen schulischen Leistungen häufiger für den Besuch einer höheren Schulform als der empfohlenen als Familien der Arbeiterschicht. Es gelingt diesen Familien eher ihre Bildungsaspirationen umzusetzen. Dabei gilt: Je höher die Bildungsorientierung der Eltern ist, umso eher möchten sie, dass ihr Kinder ein Gymnasium besucht (Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007). Erziehungsberechtigte, die das System aus eigener Erfahrung kennen und Kindern bei Hausübungen helfen können, sind zudem auch eher bereit, Kinder auf weiterführende Schulen zu schicken (Paulus/Blossfeld 2007). So besuchen in Österreich 60 Prozent jener 17-Jährigen, deren Eltern über einen Hochschulabschluss verfügen, eine Allgemeinbildende Höhere Schule. Haben die Eltern hingegen lediglich eine Pflichtschulausbildung, so sinkt der Wert auf sechs Prozent (Lassnigg/Vogtenhuber 2009). Weiters lassen sich Konfundierungen mit dem Migrationsstatus nicht ausschließen (Gresch/Becker 2010; Kristen/Dollmann 2010; Soremksi 2010). Ebenso sind die Übertrittsquoten zum Gymnasium beziehungsweise die Wahrscheinlichkeit dort zu maturieren, je nach Verfügbarkeit bestimmter Schultypen, Wirtschafts- und Bevölkerungsstruktur großen, regionalen Schwankungen ausgesetzt (Clausen 2006; Kast 2006). Die Verfügbarkeit von höheren Schulen interagiert wiederum mit dem Status der Eltern. Demnach entscheiden Eltern aus bildungsnaher Ober- und Mittelschicht flexibel und eher gegen die nächstgelegene Schule, wenn sie nicht den Vorstellungen entspricht. Für Eltern, deren Kind eine Gymnasialempfehlung erhalten hat, sind Fächerangebot, Schulweg und Wunsch des Kindes sehr wichtig. Das Schulprofil hat somit Priorität. Für Eltern mit Realschulempfehlung ist das wichtigste Entscheidungskriterium der Schulweg, gefolgt von der Schulform und Geschwisterkindern an der gleichen Schule (Clausen 2006). Eltern niedrigerer Schichten sind in ihrem Entscheidungsverhalten unflexibel und konservativ und wählen eher die Schule am Wohnort (Clausen 2006).

Die bereits deutlich gewordene Wertung der Bildungsinstitutionen (Gymnasium als die erstrebenswerteste Institution in der Sekundarstufe I) wird sichtbar in Studien, die sich mit der Frage von „Auf-“ und „Abstieg“ im Bildungssystem beschäftigen. Demnach gehen Familien unterschiedlicher sozialer Schichten ungleich mit Bildungsübergängen innerhalb der Sekundarstufe I um. Kinder aus privilegiierteren Schichten werden in der Folge eher in „anspruchsvollere“ Schulen geschickt, während Kinder aus bildungsfernen Schichten sehr hohe Leistungen erbringen müssen, um ihre Chance zu erhöhen, auf eine höhere Schule wechseln zu können. Bei Leistungsversagen der SchülerInnen entscheiden sich Eltern aus privilegierten Schichten eher für

Klassenwiederholungen und nicht für den „Abstieg“ in einen „niedrigeren“ Schultyp (Jacob/Tieben 2010).

Aufstiege werden hingegen vor allem von Personengruppen aus nicht extrem bildungsaktiven Milieus in Anspruch genommen und geschehen zumeist bei jenen Kindern, die an der Schule das Bildungsniveau der Eltern nicht erreichen können. Aufstiege sind wahrscheinlicher, wenn durch die ursprüngliche Positionierung ein Statusverlust droht und werden von SchülerInnen benachteiligter Schichten auch genutzt, um ungünstige Bildungsentscheidungen ausgleichen zu können (Jacob/Tieben 2010; Schuchart 2012b).

Auch diese Forschungsergebnisse veranschaulichen den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulwahl, was sich zumeist aus der Orientierung der Studien an der theoretischen Konstruktion der Rational Choice Theory ableiten lässt, vernachlässigen jedoch zum Großteil die Sichtweise derjenigen, die vom Schulübertritt am stärksten betroffen sind, nämlich jene der SchülerInnen selbst.

Zudem wird nochmals deutlich, dass diese Art der Forschung einen klaren Marker ansetzt, der lautet: Bildungsübertritte in die Allgemeinbildende Höhere Schule sind höherwertig, jene in Realschulen (um im deutschen Kontext zu bleiben) oder in Hauptschulen gelten als nicht erstrebenswert, da sie den Weg in höhere Bildung „verbauen“. Die Diskussion dreht sich somit um die Frage von Schultypen und der Verteilung von SchülerInnen mit bestimmten Merkmalen in verschiedenen Schulformen und damit auch auf die Markt- und Konkurrenzsituationen von Schulen sowie institutionelle Rahmenbedingungen – wie bereits nach Hilmert (2007) angedeutet.

Um sich jedoch der Prozesshaftigkeit von Bildungsübertritten und Bildungsverläufen annähern zu können, bedarf es der Frage danach, was innerhalb von Bildungsinstitutionen passiert – der Frage nach Prozessen und Geschehnissen, die wiederum die Leistung von SchülerInnen positiv oder negativ beeinflussen können.

2.3.2 ... zum inneren Geschehen

Die Institution Schule hat multiplexe Aufgaben in unserer Gesellschaft. Neben Unterrichtsinhalten und fachspezifischen Kompetenzen soll die Schule auch die Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen fördern. Übergänge bedeuten Veränderungen im sozialen, materiellen oder symbolischen Raum der Erfahrung und sind zudem Ereignisse in der Schullaufbahn und der Biographie der SchülerInnen, die normativ sind (Zittoun 2008). Sie werden oftmals als kritische Lebensereignisse, Stress- und Belastungssituationen, Entwicklungsaufgaben und Phasen von Selbstkonzepttransformation erklärt und bearbeitet. Übergänge sind, wie bereits angesprochen, auch immer mit einer Rollenübernahme verbunden. Bronfenbrenner (1989) spricht in diesem Zu-

sammenhang von „ökologischen Übergängen“ und streicht heraus, dass Rollenübernahmen auch immer eine Veränderung des Verhaltens mit sich bringen müssen, wobei die Notwendigkeit dazu aus der veränderten gesellschaftlichen Erwartung entsteht. Indikatoren, die diese Rollenveränderungen und die Entwicklungen, die innerhalb von Bildungsübergängen geschehen können, mitbestimmen, werden nachfolgend kursorisch dargestellt.

Der Stellenwert des Übergangs für die Kinder

Aus Volksschulkindern werden SchülerInnen der Sekundarstufe I, SchülerInnen einer Mittelstufe und damit auch SchülerInnen, die sich an neue (oft implizite) Regeln halten müssen. Die Peergroup verändert sich zumeist (Ausnahmen bestehen oft in ländlichen Gebieten, in denen die SchülerInnen einer Volksschulklasse gemeinsam in die nächstgelegene Schule wechseln) und damit auch der soziale Bezugsrahmen, in dem sich die SchülerInnen bewegen. Dies wiederum führt dazu, dass sich auch der Leistungsrahmen verändert und somit das Leistungsfähigkeitsselbstkonzept (Marsh 2005).

Das akademische Selbstkonzept

Das akademische Selbstkonzept von SchülerInnen ist ein wichtiges Thema im Bereich der bildungswissenschaftlichen, soziologischen und psychologischen Forschung. Das SchülerInnenselbstkonzept könnte man als die Summe aller gespeicherten kognitiven Repräsentationen eines Schülers/einer Schülerin bezeichnen. Diesem sollte man laut Stadler-Altman (2009) aus zwei Gründen besondere Beachtung schenken: zum einen, da das SchülerInnenselbstkonzept hauptsächlich in der Kindheit und der Jugend entwickelt wird, und zum anderen, weil dieses nachhaltig in der Schule geprägt wird. Der Begriff des SchülerInnenselbstkonzepts betont zudem, dass dieses in einer ganz bestimmten Lebensphase und in einem bestimmten Lebensumfeld, der Schule, gezeigt wird (Stadler-Altman 2009).

Marsh/Hau (2004) beschreiben die Bedeutung des akademischen Selbstkonzepts als Variable in diversen Settings wie kindliche Entwicklung, Gesundheit, sozialen Einrichtungen, aber auch der Industrie, Sport und Politik, oder wie Rindermann/Heller (2005: 114) es formulieren: „... high self-concept itself is seen as a valuable aim and ... has consequences for educational aspirations, interests, learning etc“.

Das akademische Selbstkonzept stellt eine wichtige Ressource am Übergang von einer Bildungsinstitution in die nächste dar. Bei einem Wechsel in eine andere Schule kommt es auch automatisch zu einem Wechsel der Bezugsgruppe. SchülerInnen machen neue Erfahrungen in einer neuen Umgebung, einer neuen Schule, einer neuen Klasse und mit neuen MitschülerInnen. Dadurch verändert sich auch der individuelle Bezugsrahmen und damit

einhergehend auch die Norm, an der das akademische Selbstkonzept festgemacht wird (vgl. dazu auch Geppert 2012). Zudem gibt es Evidenz, dass eine Verbindung zwischen dem akademischen Selbstkonzept, Schulnoten und Testscores besteht – wichtige Themen in einer SchülerInnenkarriere – zumal diese heutzutage in einen Diskurs eingebunden ist, der von internationaler Vergleichsforschung wie PISA („Programme for International Students Assessment“), TIMSS („Trends in International Mathematics and Science Study“) und PIRLS („Progress in International Reading Literacy Study“) geprägt ist (Köller/Trautwein/Lüdtke/Baumert 2006; Marsh/Yeung 1998).

Die Bedeutsamkeit sozialer Strukturen für die Entstehung des akademischen Selbstkonzepts wird in dem „internal/external frame of reference model“ beschrieben. Dieses Modell besagt, dass sich das akademische Selbstkonzept durch Vergleichsprozesse konstituiert. Der externe oder soziale Vergleichsprozess besteht darin, dass die eigenen Leistungen mit jenen anderer SchülerInnen im selben Schulfach verglichen werden. Dies führt dazu, dass gute Leistungen in einem Fach auch zu einem hohen Selbstkonzept in dem Fach beitragen. Dieser soziale Vergleichsprozess wird durch einen internalen oder innerpersonalen Vergleichsprozess ergänzt, bei dem die eigenen Leistungen in mehreren Fächern miteinander verglichen werden. Hier wird angenommen, dass gute Leistungen in einem Fach zu einem schlechteren Selbstkonzept in anderen Fächern führen (Marsh/Hau 2004). Leistung und Selbstkonzept sind somit Konstrukte, die miteinander wechselseitig verknüpft sind. Ein höheres Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten kann auch die reale Leistung positiv beeinflussen.

Nach Dickhäuser/Schöne/Spinath/Stiensmeier-Pelster (2002) hat die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten Auswirkungen auf das Wahlverhalten bei Entscheidungssituationen, wie zum Beispiel bei der Wahl von Schulkursen. Dieses Wahlverhalten könnte auf die Schulformwahl einer weiterführenden Schule nach Absolvierung der Volksschule übertragen werden. In der Übertrittssituation verändert sich vor allem der soziale Bezugsrahmen und es kann zu Anpassungen im akademischen Selbstkonzept kommen. Gerlach (2006) etwa beschreibt den Umstand, dass Korrekturen im Selbstkonzept von SchülerInnen entstehen, wenn sie in Schulen mit einem sehr homogenen Leistungsniveau eintreten. Seaton/Marsh/Craven (2009) sowie Rindermann/Heller (2005) stellen dar, dass in Schulklassen mit vielen leistungsstarken SchülerInnen der individuelle Leistungszuwachs von SchülerInnen höher war, es jedoch einen negativen Effekt auf das akademische Selbstkonzept gab (vgl. auch Köller et al. 2006). Trautwein/Lüdtke/Marsh/Nagy (2009) kamen zu einer ähnlichen Schlussfolgerung bei der Untersuchung von Mathematikleistungen und dem damit assoziierten mathematischen Selbstkonzept. Es ergab sich eine Schere zwischen dem Selbstkonzept von SchülerInnen in leistungsstarken und durchschnittlich leistungsstarken Klassen. SchülerInnen mit vergleichbarem Leistungsniveau entwickeln somit in unterschiedlichen Ler-

numgebungen ein höheres oder niedrigeres akademisches Selbstkonzept, was den Schluss nahe legt, dass das akademische Selbstkonzept nicht nur eine Reflexion der relativen Position in der Klasse ist, sondern auch mit der Wahrnehmung des durchschnittlichen Klassenniveaus zusammenhängt (Marsh/Chessor/Craven/Roche 1995; Trautwein et al. 2009).

Ein prominentes Erklärungsmodell für diese Phänomene betreffend Veränderung des akademischen Selbstkonzepts in Abhängigkeit der sozialen Bezugsgruppe ist der Big-Fish-Little-Pond Effekt (BFLP-Effekt). Die Basisidee dabei ist, dass SchülerInnen ihre Fähigkeiten mit jenen von KlassenkollegInnen vergleichen. Der soziale Vergleichsprozess führt zu einem höheren oder niedrigeren Selbstkonzept, abhängig von der Durchschnittsfähigkeit der KlassenkollegInnen. Marsh (2005) beschreibt zwei SchülerInnen mit durchschnittlichen Fähigkeiten. SchülerIn A geht in eine Schule mit einem höheren durchschnittlichen Niveau als die SchülerInnenfähigkeit. Dieser soziale Vergleichsprozess wird dazu führen, dass SchülerIn A ein niedrigeres Selbstkonzept ausbildet. Wenn umgekehrt SchülerIn B eine Schule mit einem durchschnittlich niedrigeren Leistungsniveau besucht, wird ein höheres Selbstkonzept ausgebildet (Marsh 2005). Der BFLP-Effekt kann als die Folge eines Vergleichs der Schülerleistungen gesehen werden. SchülerInnen entwickeln aufgrund der Rückmeldung und den Vergleichen mit ihren MitschülerInnen unterschiedliche Einschätzungen über ihre Fähigkeiten, und aus diesen Einschätzungen ergeben sich höhere oder niedrigere Bildungsaspirationen, welche sich in einer Klasse beziehungsweise Schule mit einem anderen Leistungsniveau anders entwickeln hätten können (Lütcke/Köller/Artelt/Stanat/Baumert 2002).

Der BFLP-Effekt besagt demnach, dass die Ausprägung des akademischen Selbstkonzepts nicht nur von der eigenen Fähigkeit abhängig ist, sondern auch von den (wahrgenommenen) Kompetenzen der MitschülerInnen (Seaton et al. 2009; Zeidner/Schleyer 1998). Der soziale Kontext hat folglich einen relevanten Einfluss auf die Formation des Selbstkonzepts.

According to this model, academic self-concept will be positively affected by individual achievement (higher achieving children will have higher academic self-concepts), but negatively affected by school-average achievement (equally able students will have lower academic self-concepts in a school where the average ability is high and higher academic self-concepts in a school where the average ability is low). (Marsh 2005: 120)

Jacobs et al. (2002) analysierten Längsschnittdaten über eine Dekade und fanden, dass das Zutrauen in die Kompetenzen in der ersten Klasse, und zwar in Mathematik, Sprachen und Sport, am höchsten ist. Die mittlere Einschätzung der Fähigkeiten im Bereich der verbalen Kompetenzen nimmt während der Grundschuljahre stetig ab. Im beginnenden Sekundarschulbereich stoppt diese Entwicklung, und Buben verzeichnen am Ende des Sekundarschulbereichs sogar noch einen Anstieg im Zutrauen. Nach Herwartz-Emden/Küffner

(2006) ist auch der Faktor Migrationshintergrund entscheidend bei der Erhebung und der Analyse des akademischen Selbstkonzepts.

Durch Veränderungen im Leben von SchülerInnen – und Bildungsübergänge bringen große Veränderungen mit sich – werden Lernprozesse in Gang gesetzt und Sinngabungsprozesse aktiviert (Zittoun 2008). Die Lernprozesse speisen sich zum einen aus den erhöhten Anforderungen, die an SchülerInnen der Sekundarstufe I gestellt werden, zum anderen durch den Vergleichsdruck, der vom Leistungsniveau der MitschülerInnen ausgeht. Dabei spielen wiederum soziale Vergleichsprozesse eine Rolle, die zu einer erhöhten Motivation auf der einen, zu einer sinkenden Motivation auf der anderen Seite führen können (Marsh 2005). Die Bedeutsamkeit eines verhältnismäßig positiven oder eher negativen akademischen Selbstkonzepts ist von der Person abhängig, es ist aber ein entscheidender Faktor für die Ausbildung von Fähigkeiten und Bildungsabsichten.

Bildungsaspirationen und Erwartungen

Bildungsaspirationen sind relevant für die Bildungskarriere von SchülerInnen. Ihr Streben nach einem bestimmten Bildungsabschluss wird dabei von elterlichen Unterstützungsmechanismen beeinflusst, wie etwa Hilfestellungen bei Hausübungen oder Engagement der Eltern in schulischen Belangen, wie bei Ausflügen oder Schulfesten (Geppert et al. 2014; Reynolds/Woodham Burge 2008). Boudon (1974) sagt in seinem Modell voraus, dass die Bildungsaspirationen – abhängig von primären und sekundären Herkunftseffekten – zunächst auf jene Bildungsabschlüsse gelenkt werden, die Erfolgsaussichten versprechen.

Nach Goldthorpe (1996) ist die Bildungsaspiration, also das bildungsbezogene Anspruchsniveau, relativ zur Statusposition der Familie zu sehen, wobei die Gefahr des Statusverlustes ein starker Antrieb ist. Anders stellt die Wisconsin-Schule um Sewell (vgl. Sewell/Haller/Ohlendorf 1970; Sewell/Haller/Portes 1969) Bildungsaspirationen als spezifische Einstellungen dar, die aus den normativen Erwartungen von signifikanten anderen (Eltern, Peers, Lehrer) entstehen. Es handelt sich also um schichtspezifische Normen und Werthaltungen. Der Fokus der Wisconsin-Untersuchungen lag auf der Beziehung zwischen akademischer Leistung, dem Einfluss von „significant others“ und Bildungsaspirationen: „The Wisconsin model posits interpersonal influences as a crucial determinant of educational and occupational aspirations“ (Haller/Portes 1973: 67). Aspirationen werden nach Haller/Portes (1973) aufgrund von zwei zusammenhängenden Einflussfaktoren geformt: jene, die auf das Individuum durch die Bezugspersonen einwirken, und diejenigen, die die Person selbst aufgrund der Bewertung vergangener Leistungen einbringt.

Balkwell/Bates/Garbin (1980) meinen bezugnehmend auf die theoretische und methodische Modellierung der Wisconsin-Schule: „... the Wisconsin status attainment research tradition provides one of the truly outstanding examples within sociology in which substantive theory and methodology have been brought together productively“ (S. 878).

Nach Kurz/Paulus (2008) fallen idealistische Bildungsaspirationen bei allen sozialen Schichten deutlich höher als die realistischen aus. So sind in den idealistischen Aspirationen besonders die Werthaltungen und Nutzenerwartungen der Eltern repräsentiert, während die aktuellen Schulnoten und die Schulkosten nicht berücksichtigt werden. Diese beiden Faktoren wirken sich bei den realistischen Aspirationen und letztendlich bei der endgültigen Schulwahlentscheidung aus. Der Bildungsabschluss der Eltern hat einen erheblichen Einfluss auf die idealistische Bildungsaspiration, dies insbesondere bei den durchschnittlich deutlich höheren Bildungsabschlüssen der oberen sozialen Schichten. Paulus/Blossfeld (2007) kommen zum Schluss, dass Eltern aus den unteren und den oberen sozialen Schichten ähnliche idealistische Aspirationen haben, die realistischen Erwartungen aber bei den unteren sozialen Schichten nur eine Schulwahl auf niedrigerem Niveau ermöglichen, also eine deutliche Chancengleichheit der Arbeiterkinder gegenüber den Akademikerkindern besteht.

Clark (2009) beschäftigt sich mit der Adaption von Erwartungen und Wünschen und kommt zu dem Schluss, dass es zwei Formen von Adaptionen gibt. Zum einen die Anpassung und der Fokus auf die niedrigere Stufe. Hierbei wird die Aufmerksamkeit auf jene Umstände gelenkt, die zu Benachteiligungen führen. Im Falle von Bildungsübergängen in einem gegliederten Bildungssystem, wie dem österreichischen oder aber auch dem deutschen, geht es bei dieser Form von Adaption um den „Abstieg“ in einer „niedrigere“ Schulform – auch hier wird die Wertung der Bildungsinstitutionen deutlich. Aber auch die soziale Norm innerhalb der Bezugsgruppe beeinflusst, welche Bildungsabsichten SchülerInnen und deren Eltern entwickeln (Reynolds/Woodham Burge 2008).

Eine subtilere Form der Adaption betrifft das Unvermögen, sich Informationen zu beschaffen und nutzbar zu machen – eine Form der Adaption, die speziell Personen zugeschrieben wird, die immigriert sind. Weil benachteiligte Personen lernen, mit dem, was sie zur Verfügung haben, zufrieden zu sein, werden sie immer weiter benachteiligt. Personen passen ihre Wünsche an die Umstände an, aber nicht an alle Umstände. Wenn sie sich angleichen, verändern sich auch ihre Aspirationen (Clark 2009). Migrationserfahrung und Statusverlust bestimmen demnach auch die Bildungsorientierung: Den Referenzrahmen bildet dabei der vormalige Status im Herkunftskontext (Soremski 2010). So weisen beispielsweise SchülerInnen in Deutschland, die aus türkischen Familien stammen, bei gleichen Leistungen und einer ähnlichen sozialen Stellung im Vergleich zu anderen höhere Chancen auf, die Realschule

anstelle der Hauptschule zu besuchen. Dieser Gruppe an MigrantInnen kann eine ausgeprägte Bildungsmotivation zugesagt werden, wobei die Kompetenzentwicklung in der Grundschule eine sehr bedeutsame Rolle für die weiteren Chancen darstellt (Kristen/Dollmann 2010). Eltern mit Migrationserfahrungen haben demnach eine höhere Bildungsaspiration für ihre Kinder als Eltern ohne Migrationshintergrund (vgl. auch Katschnig et al. 2011a, 2011b). Benachteiligungen sind also nicht auf zu geringes Bildungsstreben oder fehlende Bildungsumwelt zurück zu führen. Diese als „bildungsfern“ geltende Gruppe ist somit keineswegs „bildungsavers“. Aufstiegswille ist hierbei oft ein Motiv (Paulus/Blossfeld 2007). Die ursprünglich hohe Bildungsaspiration in der Gruppe führt auch zu höheren Übergangsquoten nach Kontrolle der sozialen Herkunft und schulischer Leistung. Probleme der niedrigen Bildungsbeteiligung liegen *vor* dem Übergang (Gresch/Becker 2010).

Domina/Conley/Farkas (2011) stellen fest, dass Erwartungen an die zukünftige Bildungskarriere und leistungsbezogene Anstrengungen eng miteinander verwoben sind. Demnach bestimmen die Bildungsaspirationen der SchülerInnen das Verhalten jener mit und führen zu mehr oder geringeren Anstrengungen, was sich wiederum auf die Leistungen der SchülerInnen auswirkt. Leistung ist hier somit klar als ein Sekundärphänomen zu verstehen, das durch Bildungsaspirationen und Zukunftserwartungen bedingt ist (vgl. auch Sewell/Haller/Portes 1969). Domina et al. (2011) kommen zudem zum Schluss, dass unrealistisch hohe Erwartungen jedoch nicht dazu beitragen, dass SchülerInnen ihre Leistung verbessern – eine Reduktion der Anstrengungsbereitschaft ist dennoch nicht nachweisbar. In Bezug auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund, denen unrealistisch hohe Erwartungen nachgesagt werden, bedeutet dies somit nicht automatisch, dass sie sich in der Schule mehr anstrengen, aber ihre Motivation, ihre Aufstiegs motivation, ist angemessen ausgeprägt vorhanden.

Aber nicht nur Migrationserfahrung wird als beeinflussender Faktor für die Entwicklung von konkreten Bildungsabsichten gesehen. Auch die regionale Struktur, in der Familien leben, kann auf Bildungsübertritte und damit auch auf Aspirationen Einfluss nehmen. Personen in Gegenden, die eine geringe Schuldichte haben, müssen entweder lange Fahrten in Kauf nehmen, oder sich mit den örtlichen Gegebenheiten abfinden.

The environment is sometimes seen (I believe oversimplly) as the ‘state of nature’, including such measures as the extent of forest cover, the depth of the groundwater table, the number of living species and so on (Sen 2009: 248).

Sen (2009) plädiert dafür, die Umwelt als Determinante zu betrachten und zu erheben, inwiefern sie relevant für Gelegenheiten und Entscheidungen ist. Welche Möglichkeiten werden Personen durch ihre Umwelt geboten? Welche Wahlmöglichkeiten haben sie? Umgelegt auf den Bildungsübertritt ist es bedeutsam danach zu fragen, ob SchülerInnen überhaupt – aufgrund der Schuldichte in der Region – die reelle Möglichkeit haben, eine (Allgemein-

bildende) Höhere Schule zu besuchen, oder ob sie einen enormen zeitlichen Aufwand hinnehmen müssten, um zum nächstgelegenen Gymnasium zu gelangen.

Bildungseinrichtungen sind wichtige Bereiche der öffentlichen Daseinsvorsorge. Die Attraktivität einer Region für die Bevölkerung, für Betriebe und die Ansiedelung neuer Unternehmen ist mit Bildungseinrichtungen assoziiert. Das Schulangebot hat Auswirkungen auf die Bildungsbeteiligung (Weishaupt 2010).

Diese Erwägungen dürfen bei der Analyse von Schulwahlentscheidungen und Bildungsübertritten genauso wenig außer Acht gelassen werden wie die individuellen Charakteristika und Wünsche der SchülerInnen, die nicht unabhängig von sozialen und regionalen Einflüssen sind:

When someone thinks and chooses and does something, it is, for sure, that person – and not someone else – who is doing these things. But it would be hard to understand why and how he or she undertakes these activities without some comprehension of his or her societal relations. (Sen 2009: 245)

Es gibt Evidenz, die besagt, dass Schulen in unterschiedlichen Kontexten auch ein differentes soziales Gefüge haben (Archbald 2004; Clausen 2006; Ditton 2008b; Kast 2006; vgl. auch Retzl/Ernst 2011, 2012). Die ökonomischen Bedingungen, in denen Schulen situiert sind, nehmen auf die inner-schulischen Prozesse Einfluss, ebenso wie der Bildungshintergrund der Region zu unterschiedlichen Normen bezüglich hoher Bildung führt (Gresch/Baumert/Maaz 2010). Schulen, die in regionale Strukturen eingebunden sind, in denen eine niedrige Arbeitslosenrate, eine niedrige Rate an Sozialhilfeempfängern und eine hohe Akademikerquote herrschen, haben andere Voraussetzungen als Schulen, in denen diese Strukturen anders gelagert sind. Nachdem die Nähe zum Wohnort ein wichtiges Entscheidungskriterium für Eltern ist, besteht die Tendenz in jenen Stadtteilen, wo höhere Schulen fehlen, die verkehrsgünstigste Schule zu wählen. „Nur bei ungünstiger Erreichbarkeit aller Schulstandorte gibt es keine klare Orientierung der Schüler zu bestimmten Schulen“ (Weishaupt 2010: 223). Echte Wahlentscheidungen gibt es nur in städtischen Bereichen, während im ländlichen Raum die Erreichbarkeit die Optionen stark einschränkt (Clausen 2006). „Regionale Strukturen sind immer im Zusammenhang mit sozialen Einflussfaktoren zu sehen. Sozialgruppenspezifische Unterschiede der Bildungsbeteiligung bestehen bis heute und tragen über die ungleiche Verteilung der sozialen Gruppen im Raum auch zu den regionalen Disparitäten des Bildungsverhaltens bei“ (Weishaupt 2010: 221f.). Relevant sind regionale Arbeitslosenquoten, die Quote von Sozialhilfeempfängern und der Anteil der Schulabgänger mit Hochschulreife (Weishaupt 2010). Geographische Faktoren beeinflussen zudem die Zusammensetzung der SchülerInnenschaft (Archbald 2004; Crosnoe/Cooper 2010).

Die Wahl der Schule, die Partizipation in der Schule und die Qualifikation durch die Schule beeinflussen den Bildungsweg von SchülerInnen, Bildungsprozesse und deren schulische und persönliche (Weiter-)Entwicklung. Dabei kommt der SchülerInnenwahrnehmung auch eine besondere Bedeutung zu. König (2010) beispielsweise kommt zu dem Schluss, dass SchülerInnen ihre Schulkarriere stark unterschiedlich bewerten und zwar in Bezug auf die Bewältigung selektiver Leistungsanforderungen und die erlebte LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung. Demnach würden SchülerInnen ihre Lehrkräfte unterschiedlich wahrnehmen, wie auch die Merkmale der Lernumwelt durch Individuen derselben Klasse unterschiedlich aufgefasst werden.

Nicht erst seit den Studien von Rosenthal/Jacobson (1968) ist auch die Bedeutung von Erwartungshaltungen von Lehrenden gegenüber ihren SchülerInnen eine relevante und zu beachtende Einheit, die das innerschulische Geschehen mitbestimmen kann. Lehrende, die aufgrund von fingierten Testleistungen davon ausgehen konnten, dass SchülerInnen erhöhtes Potential haben sich intellektuell besonders weiterzuentwickeln, förderten jene mehr, was zur Folge hatte, dass sie auch besonders stark vom Unterricht profitierten. Konkret beschreiben Rosenthal/Jacobson (1968) ein Experiment an einer amerikanischen Grundschule, deren SchülerInnenpopulation zu einem Großteil aus sozial schwachen Familienmilieus stammt, und an der SchülerInnen anhand von LehrerInnenempfehlungen zu Leistungsgruppen zugeordnet wurden. In diesem Setting wurde – aufgrund von Ergebnissen in einem Laborexperiment mit Ratten – der Einfluss von LehrerInnenerwartungen auf die intellektuelle Entwicklung der SchülerInnen erforscht. Diese wurden vor Schuleintritt in die „Oak School“ einiger Testverfahren unterzogen, die Aussagen über die intellektuelle Leistungsentwicklung geben sollten. Lehrende erhielten im Anschluss eine Namensliste all jener SchülerInnen, denen bescheinigt wurde, sie hätten besonderes Potential, sich positiv zu entwickeln. Entsprechend der Annahmen wurden diese SchülerInnen besonders von den Lehrenden gefördert, gleich zu Beginn in eine höhere Leistungsstufe gruppiert und profitierten auch intellektuell besonders stark vom Unterricht: „When teachers expected that certain children would show greater intellectual development, those children did show greater intellectual development“ (Rosenthal/Jacobson 1968: 82f.). Im Laufe des Experiments zeigte sich zudem, dass der Effekt besonders bei jüngeren SchülerInnen stärker ausgeprägt war. Wenngleich dieses Experiment häufiger Kritik ausgesetzt wurde, so lieferte es jedoch deutliche Hinweise darauf, dass es eine Dynamik in der Lehrenden-SchülerInnen-Beziehung gibt, die sich in bestimmten Bereichen (negativ oder positiv) manifestieren kann. So zeigen auch eigene Forschungsergebnisse, dass Lehrende Voreingenommenheiten gegenüber SchülerInnen mit Migrationshintergrund haben können, die ihnen selbst nicht bewusst zugänglich sind, auf die die SchülerInnen allerdings entweder in der durch den Pygmalioneffekt zu erwartenden Art und Weise

reagieren, oder ihr Verhalten im Sinne eines „proving them wrong“ ausrichten und sich besonders anstrengen, um ihren Lehrenden zu beweisen, dass die Voreingenommenheiten unzutreffend sind (Forghani-Arani/Geppert/Katschnig 2014). Grundmann (2010) beschreibt zudem, dass beispielsweise Kindern aus bildungsnahen Milieus kulturelles Hintergrundwissen und kulturelle Fähigkeiten, wie die Beherrschung eines Musikinstruments, eher unterstellt wird, während dies jenen aus bildungsfernen oder bildungsentfernten Milieus eher nicht zugetraut wird. „Solche Zuschreibungen von Handlungsbefähigungen beeinflussen schließlich auch, wie sehr sich die Betroffenen für eigene Belange und die Realisierung ihrer Ziele einsetzen oder frühzeitig verzagen“ (Grundmann 2010: 134).

Die Zuschreibungen von Lehrenden sind somit bedeutsam für die Entwicklung von SchülerInnen und bestimmen mit, wie sie sich im Verlauf ihrer Bildungskarriere entwickeln können und welche Möglichkeiten sich ihnen eröffnen – etwa wenn es um Schulempfehlungen geht –, aber auch bedeutsamer, wenn es um die Förderung von SchülerInnen im Unterricht geht. McKnown/Weinstein (2002), Rubie-Davies/Hattie/Hamilton (2006) sowie De Haan/Keizer/Elbers (2010) stellen fest, dass Ethnizität von Kindern und deren Geschlecht Moderatorvariablen für Lehrererwartungen in der Grundschule seien und sich demnach auch auf Übergangsempfehlungen auswirken. Die Erwartungseffekte seien konstant oder werden mit zunehmendem Alter der Kinder sogar größer und werden in weiterer Folge teilweise durch SchülerInnenwahrnehmung und Erwartung des Lehrerverhaltens mediiert. Je älter die SchülerInnen sind, umso mehr sind sie sich dieser Situation und der an sie gestellten Anforderungen bewusst und umso mehr zeigen sie die erwarteten Muster von weniger guten Leistungen und mehr Lehrerkongruenten Erwartungen an sich selbst (Weinstein/Marshall/Sharp/Botkin 1987). „As children become better able to infer others' beliefs and desires, they may perceive teacher expectations more accurately“ (McKnown/Weinstein 2002: 177). Abhängig von den (impliziten) Ansprüchen der Lehrenden an ihre SchülerInnen scheinen diese den SchülerInnen auch entsprechendes Lernumfeld zu bieten, wobei jene SchülerInnen, an die hohe unbewusste Anforderungen gestellt werden, auch größere Unabhängigkeiten und Wahlmöglichkeiten haben sowie mit ihren Peers arbeiten können. Die Lernumgebung für jene, an die geringere implizite Erwartungen gestellt werden, wird hingegen restriktiver gestaltet, was mit weniger fordernden Aufgaben und geringerer Interaktion mit Peers einhergeht und in weiterer Folge dazu führt, dass diese SchülerInnen oftmals ihr Potential nicht ausschöpfen können, weil ihnen der Freiraum dazu fehlt (vgl. Weinstein 2002).

Anhand der Ausführungen wird deutlich, dass die Diskussion um Schulstandorte zum einen ein Diskurs sein kann, der sich um die Frage dreht, welche Schulformen SchülerInnen besuchen, oder auf der anderen Seite ein

Diskurs, der sich damit beschäftigt, was innerhalb der je gewählten Schulform mit SchülerInnen passiert. Die Perspektive, die hier eingenommen wird, führt zwangsläufig auch zu entsprechenden Markern, die den Erfolg oder Misserfolg von SchülerInnen kennzeichnen.

2.4 *SchülerInnen und deren Erfolgsmarker*

Die inneren Dynamiken des Klassenzimmers sind offenkundig von Bedeutung für die Entwicklung von SchülerInnen, weshalb der Fokus infrage zu stellen ist, ob der Gradmesser für das Gelingen oder Misslingen von Bildungskarrieren sich im Erreichen bestimmter Schulformen oder in abrufbaren Leistungen manifestieren sollte.

2.4.1 *Von Leistungsmessung...*

Das Bildungswesen ist der einzige Bereich des sozialen Lebens, in dem Leistung nicht nur als diffuses Orientierungs- und Bewertungskriterium gilt, sondern durch spezifische rechtliche und organisatorische Regelungen meßbar gemacht worden ist. Es geht nicht nur um Leistung, sondern es werden Leistungen gemessen. (Meulemann 1999:313)

Der Leistungsbegriff hat sich in den letzten Jahrzehnten immer mehr auf die Frage nach messbaren Einheiten gerichtet. Obwohl klar ist, dass Schule mehr können muss, als Leistung in Form von standardisiert prüfbar Wissensseinheiten zu produzieren, kommt es doch immer mehr auf eine Verengung von Erfolgs- oder Misserfolgsbewertung auf solche Einheiten. So spricht Helsper (2000) beispielsweise von einer „zunehmende[n] Vorrangstellung der Leistungsdimension gegenüber anderen Dimensionen der Schulkultur“ (S. 42). PISA gilt als ein prominentes Beispiel dafür, dass Achievement als *die* Größe angesehen wird, die Aufschluss über die Leistungsfähigkeit von SchülerInnen und die Leistungsfähigkeit von Schulen und Schulsystemen geben kann:

Some prominent examples of challenges to strict testing of ‘academic’ outcomes can be found even within international testing programs such as the OECD Programme for International Student Assessment (PISA), with PISA advocating a lifelong learning framework and adopting very general notions of ‘mathematical and scientific literacy’ as the bases of their measuring endeavors. (Ladwig 2010: 115)

Einer der Gründe dafür ist wohl, dass sich akademische, standardisiert überprüfte Leistung von SchülerInnen im politischen Kontext gut verwerten lässt (Jordan 2010). Zudem funktioniert die Überprüfung von Leistungsfähigkeit im Fähigkeitsbereich der SchülerInnen am einfachsten. Durch die Institutio-

nalisierung und die Verbesserung von Messinstrumenten sind auch die akademischen Leistungen wichtiger und dominanter geworden (Ladwig 2010). Aufgrund der (standardisierten) Leistungsmessung kann zudem erhöhte Objektivität in der Bewertung der SchülerInnen suggeriert werden:

The consequences of applying technical rationality to ever more aims of schooling, of embedding normative ends underneath a façade of ‘objective,’ dispassionate science, are perhaps more clear now than a century ago. (Ladwig 2010: 118).

Auf einer theoretischen Ebene, abseits von Indikatoren gilt es zu fragen: Was soll Schule zu leisten in der Lage sein? Was ist die normative Basis, auf der Schule gründet? Wenn man sich solche Fragen stellt, wird automatisch auch der Ruf nach einer Überprüfung der Leistungsfähigkeit von Schule laut:

The history of the dominance of the so-called academic outcomes is well known in curriculum history, linked to the development of secondary schooling built in the shadow of already well-articulated university curriculum, developed from the Middle Ages University’s foci on the Trivium and Quadrivium carried forward. (Ladwig 2010: 116)

Schule hatte immer schon vielfältige Ziele. In Zeiten des Accountability-Movements ist Schule jedoch hauptsächlich darauf ausgerichtet, ihre (vermeintliche) Funktion zur Qualifikation, Sozialisation und Selektion (vgl. Fend 1980; Hopmann 2006) auszuführen – mit besonderem Schwerpunkt auf Qualifikation und Selektion der SchülerInnen. „The accountability policy framework holds that the purpose of schooling should be to educate every student to the same high standards of performance“ (Jordan 2010: 148). In der Logik sind auch nur „objektive“ Messungen der SchülerInnenleistung hilfreich, um die Leistungsfähigkeit von Schulen zu erheben. William (2010) beschreibt, dass die Leistungsmessung aktuell eine der relevantesten Punkte im Leben von SchülerInnen darstellt: „However, because what is learned by students is not related in any simple way to what they have been taught, assessment is central – perhaps even the central – process in education“ (S. 254).

Die aktuellen Entwicklungen machen es aus Sicht der Akteure notwendig, SchülerInnen jene Qualifikationen angedeihen zu lassen, die von ihnen in standardisierten Testverfahren erwartet werden. Nur so kann Qualität sichergestellt werden. Dennoch, Tests messen genau das, was sie messen können, nämlich die Fähigkeit ganz spezifische Ausschnitte aus komplexen Fachgebieten wiederzugeben, zu verarbeiten oder lösen zu können – mit einer bestimmten Aufgabenstellung zurecht zu kommen (William 2010). Ladwig (2010) spricht in Zusammenhang mit der starken Dominanz und Konzentration auf akademische, standardisierte Leistungen auch von einer „façade of ‘objective’ dispassionate science“ (S. 118) und Jordan (2010) meint dazu:

... given the full range of human interests, motivation, values, and ability, expecting education to produce the same outcomes for all students is simplistic, unfeasible, and likely unattainable. Moreover, if equal achievement in American schools was doable, framed as

educating all students to the same high standards (where high standards are measured as test scores), I would ask whether it was desirable in light of the required diversity of knowledge, skills, and interest needed to maintain democracy and global competitiveness. (Jordan 2010: 156)

Aber geht es in der Schule nicht auch noch um mehr als Leistung? Sollten SchülerInnen nicht beispielsweise lernen, wie sie sich in der Gesellschaft verhalten sollten, um die eigenen Ziele verfolgen und umsetzen zu können? Die bereits erwähnte Sozialisationsfunktion von Schule (Fend 1980) sollte wieder stärkeren Raum einnehmen, jedoch nicht im Sinne einer Anpassung der SchülerInnen an die Gesellschaft, sondern im Sinne einer Mündigmachung der SchülerInnen, um sich in der Gesellschaft zurechtzufinden – sich zu behaupten. Der Druck der Gesellschaft auf Schule ist jedoch ziemlich hoch. Die Gesellschaft verlangt Rechenschaft von Schule. Aufgrund dieses Drucks und infolge der PISA 2000-Erhebungen wurde in Österreich die Neue Mittelschule eingeführt. Bildungsstandards sowie die Zentralmatura folgten zum Zwecke der Qualitätssicherung des Bildungswesens. Die Gesellschaft, genauer gesagt die Wirtschaft – von der OECD über die Österreichische Industriellenvereinigung bis zur Arbeiterkammer Österreich – verlangt nach Veränderungen in der Schule. Diese Reformen sollen bewirken, dass SchülerInnen nun besser ausgebildet werden und damit wirtschaftlich ertragreich sind, aber „... schooling is meant to provide many more things than just ‘academic’ outcomes“ (Ladwig 2010: 113).

Auch in Bildungsübertrittsstudien müssen Marker gesetzt werden, die den Erfolg oder Misserfolg von SchülerInnen an Übertrittsschwellen konzipieren. Als Erfolgsparameter gelten hier – wie bereits erwähnt – zum einen der Übertritt in eine Allgemeinbildende Höhere Schule, zum anderen die Leistungsentwicklung von SchülerInnen in standardisierten Erhebungsverfahren. Dies gibt jedoch keinerlei Auskunft darüber, wie Leistungen zustande kommen, welche Prozesse wirksam werden, um überhaupt Leistungen produzieren zu können und was innerhalb der Schule und im Klassenzimmer passiert.

2.4.2 ... zur Messung von Entwicklungen

Schule kann in dieser klassischen, leistungsorientierten Konzeption auch nicht darauf ausgerichtet sein, alle SchülerInnen gleichermaßen zu fördern. Ressourcen, die man in SchülerInnen mit objektiv großem Potential steckt, werden schließlich von diesen effizienter genutzt. Bei geringerem Aufwand bekommt man mehr zurück und erreicht damit Leistungsgerechtigkeit, die Unterschiede dann als legitim ansieht, wenn sie Folge individueller Leistungen sind. Illegitim ist es nur, wenn soziale Differenzierungen unter Berücksichtigung der Leistungen stattfinden (Hillmert 2007).

In diesem Zusammenhang werden oftmals – auch in Bezug auf Bildungsübertritte – die Termini Chancengerechtigkeit und – in letzter Zeit bereits häufiger – „Befähigungsgerechtigkeit“ genannt. Während sich „Chancengleichheit“ auf die Betonung gleicher Startbedingungen bezieht und damit auch auf strukturelle Bereiche, spricht die „Befähigungsgerechtigkeit“ das Handeln der einzelnen Akteure an.

Einer der Grundgedanken des Terminus „Chancengerechtigkeit“ liegt darin, dass diese a) kaum herstellbar ist und immer Ungleichheit zum Zweck hat (Heid 1988) und b) vernachlässigt, dass es im Kern darum geht, Rechenschaftsdruck von den Institutionen zu nehmen und diesen auf die ohnehin schon unter erhöhter Belastung stehenden Individuen verlagert. Die Institution Schule wird entlastet, da bei gleichen Startbedingungen dem Individuum selbst die Verantwortung für die Chancenverwertung obliegt. Die Diskussion von Chancengleichheit wird zumeist im Kontext von „Accountability“ angeführt und entspringt immer einer normativen Setzung (Jordan 2010). Hierbei geht es um die Frage, wem zu welchem Zeitpunkt die Rechenschaftspflicht für das Gelingen oder Misslingen von beispielsweise Bildungskarrieren zukommt. Wird die Rechenschaftspflicht auf das Bildungssystem, das politische System, eine Schulform, eine einzelne Schule, einzelne Lehrende oder auf die SchülerInnen verlagert? Im Falle von Bildungsübergängen ist es wohl das Elternhaus, das dafür Verantwortung trägt, ob SchülerInnen einen Übertritt schaffen oder nicht. Das soziale, ökonomische und kulturelle Kapital gilt hier als entscheidend. Geht man jedoch über die klassischen Kapitalsorten nach Bourdieu hinaus und sieht deren Wirkung als nicht festgelegt im Sinne eines *„je mehr Kapital, desto besser“*, so kommt man zu einem Ansatz, der die Bedeutung von Ressourcen in besonderer Weise thematisiert, nämlich zum Befähigungsansatz nach Sen. Beruft man sich auf den Befähigungsansatz, kommt in diesem Kontext die Idee auf, ein gutes Leben zu führen und die eigenen (Bildungs-)Möglichkeiten zu erweitern. In diesem Rahmenwerk kann man Schulen als Institutionen sehen, die es SchülerInnen ermöglichen, ihren eigenen Weg zu gehen und so ihre Fähigkeiten zu entwickeln. Sen geht davon aus, dass Institutionen wichtig sind, weil sie Freiheiten realisieren können, nicht aber Endzweck sind (Osmani 2010).

Somit ist ein anderer Weg, „Chancengleichheit“ zu begreifen, jener, ihn mit „Befähigungsgerechtigkeit“ zu übersetzen. Erst wenn der Fokus weg von der Schaffung gleicher Startbedingungen hin zur Schaffung von individuellen Förderungen während der Bildungskarriere selbst, hin zur Befähigung des Einzelnen geht, kommt auch der Schule und dem Bildungsgeschehen innerhalb der Schule die Rolle zu, ihre SchülerInnen bestmöglich zu fördern. Befähigungsgerechtigkeit verlagert die Verantwortung für die Entwicklung und Bildung auf die Institutionen und deren Akteure und postuliert, dass diese ihre Klientel dazu befähigen soll, ihre eigenen Potentiale zu entwickeln und damit ihre Freiheiten und Chancen zu erhöhen. Der Begriff der Befähigungs-

gerechtigkeit ist different von jenem der Chancengleichheit, die Gleichheit aller Menschen in einem gewissen Raum impliziert (Alkire/Deneulin 2009b).

Die Wendung von der Chancengleichheit hin zur Befähigungsgerechtigkeit hat mit den Schriften Amartya Sens begonnen, dessen Theorie – „Capability Approach“ oder „Befähigungsansatz“ – seinen Ausgang in der Ökonomie nimmt, und davon ausgehend nun Einfluss auf die Denklandschaft des Human Development und immer häufiger auch auf die Bildungswissenschaft nimmt: „Over the past decade Amartya Sen’s Capability Approach (CA) has emerged as a leading alternative to mainstream economic frameworks for conceptualizing and assessing human well-being and development“ (Clark 2009).

Hier erfolgt gleichsam wiederum eine Perspektivenverschiebung – weg von objektiv messbaren, standardisiert erhebbaren punktuellen Einheiten, hin zur Erhebung von Prozesshaftigkeit.

Der Capability Approach – zentrale Annahmen

Im Zentrum des Capability-Ansatzes stehen – vor allem aus einer Entwicklungsperspektive betrachtet – Personen und nicht nur (materielle) Objekte (Clark 2009). Durch den Ansatz wird die Aufmerksamkeit auf jene „doings and beings“, Zustände und Tätigkeiten, gelenkt, die als wertvoll erachtet werden. Individuelle Verwirklichungschancen stehen im Zentrum (Clark 2009). Amartya Sen und Martha Nussbaum haben diesen Ansatz in Anlehnung an die Moralphilosophie Kants und des Neokantianismus der Rawls-Schule entwickelt und konstruieren ein Menschenbild, das aus der aristotelischen Ethik herrührt (vgl. Steckmann 2008).

Der Capability-Ansatz geht von den „strukturfunktionalen Imperativen kapitalistisch organisierter Gesellschaftlichkeit“ aus und fragt „nach den Bedingungen und Möglichkeiten der Wohlfahrtsproduktion und -verteilung“ (Grundmann 2010: 132). Der Capability Approach gilt als eine Perspektive zur Bestimmung menschlichen Wohlergehens (Oelkers/Otto/Ziegler 2008).

Die Einheit, nach der dem Capabilities-Ansatz zu Folge soziale Gerechtigkeit und Wohlfahrt beurteilt werden kann, ist die Summe der gesellschaftlich eröffneten Befähigungen und Verwirklichungschancen von AkteurInnen, d. h. ihrer Fähigkeiten und Machtpotenziale, um ihre Absichten und Ziele verwirklichen zu können. In diesem Sinne lassen sich öffentliche Praktiken der Bildung, Erziehung, Unterstützung etc. auch als ‚politisch-ökonomische‘ Praxen beschreiben, sofern politische Ökonomie im klassischen Sinn der (kollektiven) Produktion und Bereitstellung der Güter verstanden wird, die Bürger zur Realisierung eines guten Lebens benötigen. Dieser Tradition folgend werden Wissensaneignung und Bildung aus der Capabilities-Perspektive nicht nur mit Blick auf ökonomisches Wachstum und gesellschaftliche Innovationsfähigkeit fokussiert, sondern vor allem als Prozesse der Entwicklung von Verwirklichungschancen der Individuen (Capabilities). (Oelkers et al. 2008: 87)

Innerhalb der gegebenen Ordnung, innerhalb der gegebenen Strukturen gilt es somit einen Weg zu finden, die individuellen Bedürfnisse in Realität umsetzen zu können. Der Fokus auf Strukturen ist in der heutigen Gesellschaft immanent. Dies betrifft alle Systemebenen – in der Konnotation Bronfenbrenners bleibend –, die Mikroebene bis hin zur Makroebene, die durch Strukturen getränkt sind. Speziell die Bildungspolitik richtet ihre Handlungsebene an Strukturen aus. Aktuelles Beispiel ist die erwähnte Mittelschulreform in Österreich, in der Leistungsprobleme auf der Mikro- oder Mesoebene durch eine Strukturreform auf der Makroebene zu lösen versucht wurden.

Der zentrale Aspekt liegt hier somit – anders als in den bereits beschriebenen Ansätzen wie der Rational Choice Theory oder der Humankapitaltheorie – weniger auf den Hintergrundmerkmalen, die bestimmte Einstellungen oder Entscheidungen beeinflussen, sondern darauf, ob Personen die ihr je gegebenen Ressourcen für sich selbst zur Zielerreichung nutzbar machen können. Hier wird Differenz somit nicht anhand der Ressourcenverteilung gedacht, sondern diese als gegeben erachtet und darauf die Aufmerksamkeit gelegt, was eine Person mit den ihr gegebenen Ressourcen erreichen kann. Sen spricht in diesem Zusammenhang auch von der Differenz zwischen den Capabilities und Functionings.

Capabilities are people's potential functionings. Functionings are beings and doings. [...] The difference between functioning and capability is similar to the difference between an achievement and the freedom to achieve something, or between an outcome and an opportunity. (Robeyns 2003: 63)

Capabilities und Functionings sind miteinander verwoben. Kern dieser Unterscheidung ist, dass der Fokus auf Ergebnisse (*Functionings*) vernachlässigt, wie diese Ergebnisse erzielt worden sind. Die Functionings beziehen sich somit darauf, ob Personen eine Handlung getätigt oder etwas Bestimmtes erreicht haben, während sich Capabilities auf eine Menge an Optionen bezieht, die in Kombination zu Ergebnissen führen können (vgl. auch Otto/Ziegler 2010). Mit Bourdieu könnte man sagen, dass Functionings das erreichte kulturelle, soziale und ökonomische Kapital bilden, während die Möglichkeiten der Aneignung und die Inkorporierung eine Capability darstellen. In Bezug auf Übertrittssituationen wären die Functionings die Wahl einer Schulform, das, was erreicht wird, während sich die Capabilities aus all jenen Faktoren speisen, die die Wahl(-Freiheit) beeinflusst haben, wie etwa regionale Faktoren oder individuelle Leistungen der SchülerInnen. Hier wird auch deutlich, dass die Unterscheidung in Functionings und Capabilities keine starre ist. So können Leistungen beispielsweise sowohl Functionings wie auch Capabilities sein, wenn sie dazu führen, dass neue Freiheiten eröffnet werden. Zudem ist hier entscheidend danach zu fragen, ob SchülerInnen eine höhere Schule etwa aufgrund unzumutbar langer Fahrtzeiten oder aufgrund von individuellen Leistungen nicht gewählt haben. Der Output kann bei zwei SchülerInnen der gleiche sein, während die Gründe verschieden und dennoch

relevant für die weitere Entwicklung sind. Die Gründe können wiederum in individuellen Entscheidungen oder dem Mangel an Alternativen liegen.

Es gibt auch eine politisch motivierte Frage, die die Unterscheidung zwischen Capabilities und dem Erreichten wichtig macht. Das betrifft die Verantwortlichkeit von Gesellschaften und Personen generell. Die Freiheit etwas zu erreichen und nicht aktuell Erreichtes ist hier die besondere Größe, die es zu beachten gilt (Sen 1980, 2000, 2009); so kann im Befähigungsansatz nicht nur der Person selbst die Verantwortung für die Bildungskarriere zugeschrieben werden. Auch das Umfeld hat Geltung in Bezug darauf, ob SchülerInnen Möglichkeiten eröffnet werden können, und auch gesetzliche Regulative beeinflussen die Bildungskarriere, wie bereits in vorangegangenen Kapiteln erläutert wurde. Auch sie können somit zu Capabilities von Gesellschaftsgruppen werden. Zudem besteht immer die Frage, was als relevant betrachtet wird – zählen die Functionings, beispielsweise Leistungen in standardisierten Tests, als Gradmesser, oder werden auch individuelle Entwicklungen und das Bildungsstreben der SchülerInnen bei der Bewertung von Erfolg berücksichtigt? Wird das Potential erkannt, oder zählt nur der Output? Gerade in der Schule und vor dem Hintergrund der Befunde um sich selbsterfüllende Prognosen ist dies eine relevante Frage, die die Bildungskarriere von SchülerInnen mitbestimmen kann. Zu beachten ist, dass einzelne Capabilities nicht isoliert betrachtet werden können, da sie sich oftmals gegenseitig verstärkend eine komplexe Einheit bilden.

There may be, for example, a trade-off between a person's capability to be well nourished and her capability to be well sheltered (poverty may make such difficult choices inescapable), and we have to see the person's overall capability in terms of combined achievements that are open to her. (Sen 2009: 233)

Nehmen wir exemplarisch an, eine Schülerin hat einen besonders bildungsmotivierten familiären Hintergrund. Hier ist es wahrscheinlich, dass sie auch mehr Zugang zu Lernmaterialien erhält, was wiederum die Wahrscheinlichkeit erhöht, bessere Noten zu erhalten. Beim Bildungsübertritt hat sie dann die Wahl zwischen Allgemeinbildender Höherer Schule, Neuer Mittelschule oder Hauptschule. Ihr familiärer Hintergrund, außerschulische (auch monetäre) Ressourcen, wie ihre Wohnsituation, können somit ebenso als Capabilities fungieren – je nachdem, ob die Schülerin in einem städtischen oder ländlichen Gebiet wohnt, hat sie andere Möglichkeiten. Dies heißt jedoch nicht automatisch, dass ein Mehr an Ressourcen oder Capabilities auch automatisch zu Vorteilen gegenüber anderen MitschülerInnen führt beziehungsweise zu anderen und gesellschaftlich als höherwertig anerkannten Abschlüssen. Diese Ressourcen müssen nämlich nutzbar gemacht werden. Ein zentraler Aspekt ist, dass es keine Eins-zu-eins-Übersetzung zwischen Mittel und Outcome gibt, weil Personen unterschiedlich fähig sind, Ressourcen in Capabilities umzuwandeln (Osmani 2010). Bei der Nutzbarmachung sind auch ande-

re, beispielsweise Lehrende, beteiligt, die helfen können, die individuellen Potentiale zu entwickeln.

Einer exakten Übereinstimmung zwischen zwei Personen in den erreichten Outcomes können vielfältige Ursachen zugrunde gelegt sein, was uns verstehen lässt, warum eine Person mehr benachteiligt ist als eine andere. Die Gelegenheiten, die Chancen, die geschaffen und auch genutzt werden (können), sind hier die entscheidenden Maßstäbe. „Gelegenheiten“ werden im Capability Approach breiter definiert: „... in terms of the achievement of ‘comprehensive outcomes’, taking note also of *the way* the person reaches the culmination situation (for example, whether through his own choice or through the dictates of others) “ (Sen 2009: 230). Diese Definition hat Konsequenzen, wenn man über Capabilities spricht – bei einer breiten Definition reicht es nicht zu erfassen, für welche Gelegenheit sich eine Person entschieden hat, sondern es gilt auch den Weg der Entscheidung mit zu beachten und auch zu berücksichtigen, welche Alternativen zur Verfügung gestanden wären – immer abhängig von ihren realen Möglichkeiten. Umgelegt auf die Situation des Übertritts von der Primarstufe in die Sekundarstufe I bedeutet dies, dass es notwendig ist mit zu überlegen, welche Möglichkeiten die SchülerInnen überhaupt hatten.

Der Capability Approach, so wie ihn Sen meint und konstruiert, ist weniger eine volle Theorie, sondern eröffnet einen generellen Rahmen (Robeyns 2003: 2). „The Capability Approach is a general approach, focusing on information on individual advantages, judged in terms of opportunity rather than a ‘specific design’ for how a society should be organized“ (Sen 2009: 232). Es ist deshalb auch notwendig, den Ansatz für jeweilige Forschungsfragen zu spezifizieren, für das eigene Forschungsvorhaben nutzbar zu machen und in die bestehende Theorie zu integrieren: „The Capability Approach is a framework of thought, a normative tool, but it is *not* a fully specified theory that gives us complete answers to all our normative questions“ (Robeyns 2003: 64). In diesem Sinne gilt der Ansatz auch in dieser Arbeit als ein Rahmen, der für die Auswahl der Analysevariablen und deren Interpretation handlungsleitend ist.

Chancengleichheit vs. Befähigungsgerechtigkeit

Sen (2009) übt Kritik an der Mainstream-Theorie der Gerechtigkeit und bezeichnet sie als „transzendentalen Institutionalismus“. Institutionen wären hier die relevanten Entitäten. Eine gerechte Gesellschaft besteht demnach aus einem Set von gerechten Institutionen und es gibt eine Suche nach einem bestimmten Bündel an Charakteristika, die eine ideale Gesellschaft aufweisen soll, um als gerecht zu gelten. Sen postuliert, dass Institutionen nicht die entscheidenden Entitäten sind, auf die es ankommt, sondern auf dasjenige, was Personen tun können, auf ihre Fähigkeiten und Capabilities. Institutionen

sind wichtig, weil sie Freiheiten realisieren können und sind nicht Endzweck (Osmani 2010). Umgelegt auf den Bereich der Bildung sind Schulen und schulische Institutionen demnach notwendig, um Personen zu befähigen, ihre Ziele zu verwirklichen und Bildung angeeignet zu lassen, um damit ihr Handlungsspektrum zu erweitern. Personen sollen im Befähigungsansatz nicht als Mittel und Zweck verwendet werden, um beispielsweise Wirtschaftswachstum zu erreichen, sondern stellen Endziele dar, was nicht gleichzusetzen ist mit einem individualistischen Rahmenwerk, das als oberstes Ziel die Selbstverwirklichung jeder einzelnen Person hat (Walker/Unterhalter 2007). Schulen sind jene Institutionen, in denen Akteure Wissen vermitteln und sich aneignen. Es sind Orte, die notwendig sind, um Wissen und Bildung weiterzugeben, sind aber nicht Endzweck. Was an diesen Orten passiert ist bedeutsam. So ist die Neue Mittelschule mit einer Vielzahl an pädagogischen Neuerungen wie Teamteaching oder Projektunterricht (www.neuemittelschule.at) angetreten, um alle SchülerInnen gleichermaßen zu fördern. Die Wahrnehmung der Konzepte und deren Umsetzung ist jedoch je nach Standort verschieden (vgl. Feichter 2012), weshalb die Institution Schule nicht als einheitliches Modell verstanden werden kann, sondern standortspezifisch Eigenheiten besitzt, die es zu berücksichtigen gilt. So wird etwa auch unter dem Schlagwort der Individualisierung oder des offenen Unterrichts je nach Standort Unterschiedliches verstanden (Feichter 2012). „Where schooling is clearly both individualizing and universalizing, it is also socially differentiating – with social differentiation occurring on multiple, historically contingent dimensions of social inequality“ (Ladwig 2010: 137).

Handlungsbefähigung wird im Capability-Ansatz über die „Verfügbarkeit und Verwertbarkeit gesellschaftlich wertgeschätzter Ressourcen wie z.B. Bildung“ abgeleitet (Grundmann 2010: 132). Befähigung und Ressourcen hängen somit unmittelbar zusammen und die Ressourcen sind auch mitbestimmend dafür, wie viele Möglichkeiten SchülerInnen haben. Die Schule ist unter der Capability-Perspektive ein Ort, an dem SchülerInnen ihre Potentiale entdecken können und dazu befähigt werden, ihre Ziele in Functionings umzusetzen.

Sen plädiert für einen vergleichenden Ansatz. Die Social-Choice-Theory gilt hierbei als eine Manifestation (Broome 2010; Osmani 2010). In dem Ansatz wird auch kritisiert, dass in Studien oft ein spezifisches Bild von einem wertvollen Leben transportiert und als erstrebenswert erachtet wird, ohne darüber zu reflektieren, ob dies auch wirklich für alle Menschen gleichermaßen gilt (Robeyns 2003; Sen 2004). Dies deckt sich auch mit aktuellen Übergangsstudien, in denen unreflektiertermaßen angenommen wird, dass eine bestimmte Schulform, konkret die Allgemeinbildende Höhere Schule, jene Alternative ist, die als die erstrebenswerteste angesehen wird, da nur sie Zugang zu höherer Bildung bietet und damit Zugang zu einem besseren Leben gewährt. Unter diesen Prämissen sind Entscheidungen für die ein oder

andere Schulform auch davon beeinflusst, inwieweit diese dazu befähigt, im späteren Konkurrenzkampf um knappe Arbeitsplätze erfolgreich zu sein. Dass auch die anderen Schultypen Wege zu höherer Bildung eröffnen können, dass es vielleicht aber auch keine Frage von Schularten ist, sondern eine Frage des Standortes, oder dass es Personen gibt, die gar keine höhere Bildung im Sinne einer akademischen Ausbildung für erstrebenswert erachten, wird hier nicht berücksichtigt.

Unter der Capability-Perspektive kann Schule nicht als Ort verstanden werden, in dem Leistungen die relevantesten Outcomes sind, da hier automatisch eine Benachteiligung impliziert wird. Wenn Leistung zählt, werden jene SchülerInnen vorzeitig ausselektiert, die diese nicht erbringen können.

Schule unter der Capability-Perspektive muss als Ort verstanden werden, in dem SchülerInnen Lernumgebungen geboten werden, die ihren individuellen Bedürfnissen gerecht werden. Dies wiederum heißt nicht automatisch vollkommene Individualisierung – in diesem Falle wären private HauslehrerInnen wohl geeigneter –, aber das Ziel muss sein, eine Lernumgebung zu schaffen, die abwechslungsreiche Lernmöglichkeiten bietet. Projektunterricht, fächerübergreifendes Lernen, Wochen- und Tagespläne aber auch Frontalunterricht – jede dieser pädagogischen Strategien spricht bestimmte SchülerInnen an, die mit dieser Form des Unterrichts den für sich selbst bestmöglichen Ertrag herausholen können.

Wenn man Schule unter dem Befähigungsansatz betrachtet, ist eine wichtige Aufgabe der Schule auch, als ein Ort zu fungieren, an dem Freiheiten eröffnet werden und zwar individuelle Freiheiten. Leistung kann hier nicht das oberste Endziel sein. Mögliche alternative Konzepte betreffen beispielweise die Erhebung von Leistungsmotivation, Handlungskompetenz, kritischem Denkvermögen, Entscheidungskompetenzen, Engagement oder Problemlösungskompetenzen (vgl. Ladwig 2010). Dabei ist wichtig, dass auch diese nichtakademischen Outcomes eine empirisch messbare Entsprechung haben sollen, um anerkannt zu werden. „The main problem for advocates of nonacademic outcomes is that we do not know much about which schooling outcomes, apart from academic outcomes, matter ‘in the long haul’“ (Ladwig 2010: 134), weshalb diese Arbeit auch einen Beitrag dazu leisten möchte und dies unter Einbeziehung von Längsschnittdaten in explorativer Weise auch erfüllen wird.

Das Zusammenspiel der Akteure kommt in den Fokus der Überlegungen, ausgehend von der Prämisse, dass ein gut funktionierendes Netzwerk auch als Ressource dienen und demnach das Handlungsspiel des Einzelnen erweitern kann. Netzwerke eröffnen Freiheiten – je mehr Netzwerke innerhalb und außerhalb der Schule, umso besser. Dieser Gedanke lässt sich interessanterweise auch in marktwirtschaftlichen Überlegungen wiederfinden. So schreibt Wernerfelt (1984) in einem vielbeachteten Paper von einem „Resource-Based View“ bezugnehmend auf Firmen. Demnach hängen Ressourcen und End-

produkte eng miteinander zusammen: „Most products require the services of several resources and most resources can be used in several products“ (Wernerfelt 1984: 171). Hier wird deutlich, dass es die Ressourcen sind, die entscheidend dafür sind, ob ein Endprodukt zustande kommt und wie sich dieses ausgestaltet. Bislang wurden Differenzen in Begabung und Neigung alleine als Erklärungen für ungleiche Schulleistungen genutzt und demnach galt das Leistungsprinzip. Es kommt nun die Schlussfolgerung hinzu, dass Schulerfolg auch von anderen weiteren Faktoren abhängt, nämlich von den unterschiedlichen Bedingungen, unter denen Kinder aufwachsen. Übertragen auf den hier relevanten Kontext bedeutet dies: Leistung im Sinne einer mit standardisierten Tests abprüfbaren Einheit ist dann möglich, wenn auch entsprechende Ressourcen zur Verfügung stehen. Leistung gilt hier somit als ein Sekundärphänomen. Wernerfelt (1984, 1995) führt dies noch ein Stück weiter und beschreibt, dass auch Ressourcen eine Grundlage benötigen, auf deren Basis weitere Ressourcen entstehen können, die wiederum zum gewünschten Endprodukt führen (können).

Einer der Kerngedanken von Studien, die sich mit Bildungsübertritten beschäftigen, ist, dass Schule nicht dafür geeignet ist, Ungleichheiten abzubauen, sondern ganz im Gegenteil diese reproduziert (Heid 1988) – sofern man den Background von SchülerInnen als unveränderliche Faktoren konstruiert. Dies ist wichtig, wenn man als Maßstab für die Ungleichgewichtung von Zugangs- und Abgangsquoten Input und Output heranzieht, nicht aber, ob bestimmte Schulformen die adäquatere Einrichtung für bestimmte SchülerInnen sind und somit diese bestmöglich fördern, und daher ihren Aktionsradius erhöhen können. Dabei kommt es vor allem darauf an zu erfassen, was eine Person wertschätzt, weil dies auch deren Zielvorstellungen mitbestimmt. Jene Dinge, die wertgeschätzt werden, sind auch erstrebenswert zu erreichen. „But the idea of freedom also respects our being free to determine what we want, what we value and ultimately what we decide to choose“ (Sen 2009: 232). Dabei darf die Bestimmung der Freiheit nicht nur durch die Abwesenheit von Zwängen definiert werden, sondern muss auch nach den ressourcenabhängigen Möglichkeiten und speziellen Fähigkeiten einer Person fragen (Steckmann 2008).

Denn mit der Feststellung, eine Person verfüge über eine bestimmte Befähigung (capability), ist nicht nur gesagt, dass keine äußeren Beschränkungen für die Realisierung der jener Befähigung entsprechenden Funktion (functioning) vorliegt, sondern auch eine Aussage darüber getroffen, dass das Können der Person hinreichend ausgebildet ist und zudem geeignete äußere Realisierungsbedingungen vorliegen. (Steckmann 2008: 99)

In dem Ansatz ist es somit besonders wichtig, nicht nur danach zu fragen, was eine Person letztlich tut, sondern auch, was sie fähig ist zu tun und ob sie die Wahl hat, Gelegenheiten anzunehmen (Sen 1980, 1992, 2000, 2003, 2009). Eine Schülerin in einer städtischen Umgebung, in der viele Schulen

im Wettbewerb zueinander stehen und die besonders gute Leistungen erbringen kann, verfügt somit über ein anderes Capability-Set als eine Schülerin mit denselben Fähigkeiten in einer ländlichen Umgebung, in der real keine Schulwahl stattfinden kann.

Sen (2009) spricht in dem Zusammenhang auch von der Relevanz von Freiheit. Diese gibt den Menschen die Möglichkeit, jene Dinge zu wählen und zu erreichen, die sie selbst als relevant erachten. Die Handlungsfreiheit bedeutet eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung, um Wohlergehen zu erreichen und gilt zudem als Selbstzweck (vgl. Oelkers/Schrödter 2010). Je mehr Freiheiten SchülerInnen im Laufe ihrer Schulkarriere eröffnet werden, je mehr Möglichkeiten – Wahlmöglichkeiten – sie erlangen, umso eher kann man von gelungenen Bildungsverläufen sprechen. Dazu gehört, dass sie die Chance bekommen, Bildungsaspirationen zu verwirklichen. Der Leistungsgedanke findet sich an sekundärer Stelle wieder, wenn es darum geht, dass SchülerInnen das Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten erhalten bleibt – ein Gedanke, der wie bereits erörtert, auch der Wisconsin-Schule um 1970 entspringt:

... the Wisconsin model in fact hypothesizes that ‘behavior’ (attainment) is a function of the person (aspirations) plus each variable describing his situation (facilitators). This additive hypothesis implies that aspirations have equal effects on status attainment regardless of the level of available facilitation and vice versa. (Haller/Portes 1973: 73; vgl. auch Domina et al. 2011)

Im Befähigungsansatz wird Marginalisierung nicht als ein Weniger an Ressourcen oder ein Weniger an Bildung gewertet, sondern als Unfreiheit, jene Dinge zu tun, die eine Person als erstrebenswert erachtet.

In contrast with the utility-based or resource-based lines of thinking, individual advantage is judged in the Capability Approach by a person’s capability to do things he or she has reason to value. A person’s advantage in terms of opportunities is judged to be lower than that of another if she has less capability – less real opportunity – to achieve those things that she has reason to value. (Sen 2009: 231)

Der Begriff der Freiheit hat hier zwei Aspekte. Zum einen den „Chancen aspekt“, zum anderen den „Prozessaspekt“. Freiheit eröffnet Chancen: „It helps, for example, in our ability to decide to live as we would like and to promote the ends that we may want to advance“ (Sen 2009: 228). Freiheit lässt somit zu, dass vielfältige Möglichkeiten überhaupt erst in den Blick kommen und angestrebt werden können, aus denen dann die individuell beste Option gewählt werden kann. Dieser Aspekt betrifft nur die Wahl, aber nicht den Prozess oder den Weg, wie ein Ziel erreicht werden soll. Auch dieser Gesichtspunkt ist relevant, weil er eine Erweiterung der Verwirklichungsfreiheit von Individuen bedeutet, die durch Maßnahmen einer Investition in individuelles und kollektives Humankapital alleine nicht sichergestellt werden kann (Oelkers et al. 2008). Nicht nur die Wahl selbst sondern der Prozess ist

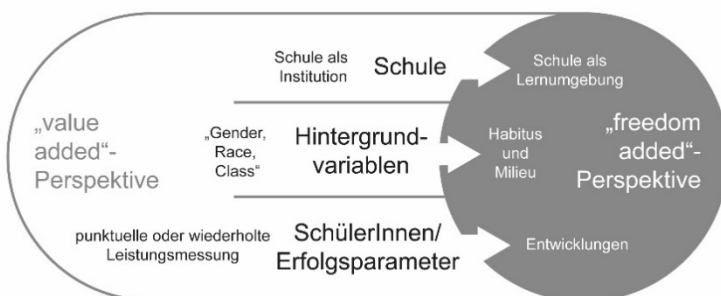
somit wichtig. So ist es für SchülerInnen und Eltern beispielsweise relevant, ob ihnen die Schulwahl durch bindende Lehrendenempfehlungen abgenommen wurde – Lehrendenempfehlungen, die es etwa in manchen Bundesländern Deutschlands oder in Schweizer Kantonen gibt –, oder ob sie diese Entscheidung frei treffen konnten und damit mehr Wahlfreiheit hatten.

„We may, for example, want to make sure that we are not being forced into some state because of constraints imposed by others“ (Sen 2009: 228). Alle involvierten Personen sollen teilhaben am „Prozess der Definition, Entscheidung und Implementation dessen, was den Rahmen ihrer individuellen und kollektiven Selbstbestimmung bildet“ (Oelkers et al. 2008: 88). Umgesetzt auf die Übertrittssituation bedeutet dies, danach zu fragen, inwieweit alle beteiligten und direkt tangierten Personengruppen Zugang zu relevanten Informationen hatten und inwieweit soziale, räumliche, individuelle und gesetzliche Faktoren dazu beigetragen haben, die Schulwahl zu treffen.

3. Forschungslücke, Forschungsziel und zentrale Fragestellungen

Forschung zu Bildungsübergängen hat in den Jahren nach PISA 2000 einen großen Aufschwung erfahren, jedoch folgt sie einigen normativen Prämissen, die infrage gestellt werden sollten. Die Perspektive soll zusammenfassend – wie in den theoretischen Ausführungen deutlich geworden ist – von einer „value added“-Perspektive, in der Schulen als Institutionen verstanden werden, in der Hintergrundvariablen traktiert werden und die auf Leistungsmessung setzt, verschoben werden hin zu einer „freedom added“-Perspektive. Dies in Anlehnung an die Ausführungen zum Befähigungsansatz, in dem die Schule als Lernumgebung traktiert wird, in der Entwicklungen der SchülerInnen im Klassenverband die Hauptrolle spielen.

Abbildung 1: Darstellung des Argumentationsstrangs



Quelle: Eigene Darstellung (Umsetzung: Gerfried Mikusch)

Das Gymnasium als Erfolgskriterium?

Anhand der Ausführungen zum Forschungsstand und den normativen Setzungen, die impliziert werden, kann man ableiten, dass es in der aktuellen Bildungsforschung, speziell der Bildungsübertrittsforschung, somit einige Punkte gibt, die normativ sind. Zum einen wird explizit angenommen, dass Übertritte nur dann gelungen sind, wenn diese in eine Allgemeinbildende Höhere Schule führen. Der Eintritt in das Gymnasium gilt somit als Gradmesser für die Frage: Wer sind die BildungsgewinnerInnen und wer die BildungsverliererInnen? Gesetzmäßigkeiten in der Gesellschaft wie auch wirtschaftliche Interessen bestimmen diese Zielvorstellungen mit. So gilt mittlerweile für viele Jobs in der Privatwirtschaft eine bestandene Matura als Mindestanforderung. Dies geschieht zumeist, ohne die Frage zu stellen, die sich aus den theoretischen Erörterungen des Capability Approachs ableiten

lässt, nämlich: Wollen überhaupt alle SchülerInnen ein Gymnasium besuchen? Der durch die Bildungsexpansion immer stärkere Leistungsdruck entlädt sich nicht bei allen AkteurInnen gleichermaßen. So gelten auch Traditionen innerhalb der Familie oftmals als Grund, höhere Bildung anzustreben, oder eben auch nicht.

Der Bildungsübergang in die Sekundarstufe I, der für Österreich und Deutschland faktisch die Umstellung von der Volksschule mit einem Klassenlehrer/einer Klassenlehrerin in eine Schulform mit Fachlehrenden bedeutet, der auch einen gravierenden Wechsel in der Schulkultur bedeutet, trägt in beiden Ländern ein großes Konfliktpotential in sich. Vor allem GegnerInnen des gegliederten Schulsystems sehen in der frühen Entscheidung für eine bestimmte Schulform eine nicht mehr zu überwindende Weichenstellung, die die weitere Bildungskarriere entscheidend mit beeinflusst – wenngleich die Folgeerscheinungen in Deutschland nicht mit jenen in Österreich ident sind. Abgesehen von der Frage, ob die Aspirationen der SchülerInnen und ihrer Eltern in Richtung höhere Bildung weisen, wird bei dieser Setzung somit außer Acht gelassen, dass die Durchlässigkeit des Bildungswesens eine entscheidende Rolle spielt. Auch in einigen deutschen Bundesländern gibt es bereits Öffnungen, die eine Trennung von Schulart und Schulabschluss möglich machen, und die es SchülerInnen somit erlauben Bildungsoptionen zu erweitern oder bei Bedarf zu korrigieren (vgl. Schuchart 2006, 2007, 2009b, 2011; Schuchart/Maaz 2007). Für das österreichische Bildungswesen, in dem es vielfältige Wege und Möglichkeiten gibt, eine den eigenen Ansprüchen entsprechende Bildung zu erreichen, wäre es nicht richtig, den Erfolg oder Misserfolg des Übertritts in die Sekundarstufe I daran zu bemessen, ob SchülerInnen in die eine oder andere Schulform übertreten können.

So sind es im österreichischen Bildungssystem die Berufsbildenden Höheren Schulen, die dafür Sorge tragen, dass nach Abschluss einer Hauptschule Bildungswege offen bleiben. Die erste Schullaufbahnentscheidung muss zwar durchaus sehr früh getroffen werden, sie muss aber faktisch nicht als unwiderrufliche Vorentscheidung für den weiteren Verlauf von unterschiedlichen Bildungswegen gelten. Nach der Sekundarstufe I haben SchülerInnen in Österreich die Möglichkeit, ihr neuntes Pflichtschuljahr in einer polytechnischen Lehranstalt abzuschließen, eine Lehre nach der achten Schulstufe aufzunehmen, die Oberstufe einer Allgemeinbildenden Höheren Schule zu besuchen oder eine Berufsbildende Höhere Schule zu wählen. Über 30 Prozent der österreichischen Schüler entscheiden sich nach der Sekundarstufe I für letzteren Schultyp (Statistik Austria 2011a, 2011b). So hatten im Schuljahr 2012/13 beispielsweise 54,2 Prozent der SchülerInnen im Eintrittsjahr Berufsbildender Höherer Schulen einen Hauptschulabschluss (Statistik Austria 2015), und die Bedeutung der Berufsbildenden Höheren Schulen als Matura führende Schulen nimmt stetig zu.

Seit der starken Expansion der Berufsbildenden Höheren Schulen in Österreich werden gegenwärtig deutlich mehr Reifeprüfungen außerhalb der Allgemeinbildenden Höheren Schule abgelegt. War diese zuvor der beliebteste Weg zur Matura, so entscheiden sich heutzutage mehr Jugendliche, die Reifeprüfung an den Berufsbildenden Höheren Schulen abzulegen (Specht 2009). So musste die Allgemeinbildende Höhere Schule in den letzten Jahren ihr „Hochschulreifevergabe-Monopol“ weitgehend an die Berufsbildende Höhere Schule abtreten. Von 1970 bis 2005 hat sich die Zahl der erfolgreich absolvierten Reifeprüfungen mehr als verdoppelt, was fast ausschließlich auf die Berufsbildenden Höheren Schulen zurückzuführen ist, die im Jahr 2005 um fast 20000 erfolgreiche Reife- und Diplomprüfungen mehr abgenommen haben als 1970. An den Allgemeinbildenden Höheren Schulen stieg die Zahl der Reifeprüfungen nur in den 1970ern stark an, verzeichnet aber seit den 1980ern eine rückläufige Tendenz (Specht 2009). 2009 haben 17.897 SchülerInnen ihre Matura an einer Allgemeinbildenden Höheren Schule bestanden, 9.574 SchülerInnen an einer Technisch gewerblichen Höheren Schule, 6.118 SchülerInnen an einer Kaufmännischen Höheren Schule, 4.771 an einer Wirtschaftsberuflichen Höheren Schule, 621 absolvierten eine Land- und forstwirtschaftliche Schule und 2.017 SchülerInnen eine Lehrerbildende Höhere Schule (Statistik Austria 2011c).

Was sich hier in absoluten Zahlen deutlich zeigt, ist, dass in Österreich der Weg zur Reifeprüfung nicht notwendigerweise über die Allgemeinbildenden Höheren Schulen erfolgt. Selbst wenn somit der Maßstab für Erfolg in Höherer Bildung gesehen wird, kann nicht automatisch impliziert werden, dass der Zugang zum Gymnasium schon automatisch Zugang zu reichhaltigeren Bildungsmöglichkeiten, der Besuch einer Hauptschule oder eine Neuen Mittelschule die Verwehrung dieser Aussichten bedeutet.

Schlussfolgerung: Erfolg kann hier somit nicht anhand von Übergangsquoten gemessen werden.

Keine Frage von Schulstrukturen

Österreich ist hier ein gutes Beispiel, um zu zeigen wie die Politik mit Bildungsproblemen umgeht. Die Debatte um Gesamtschule existiert in Österreich bereits seit dem frühen 20. Jahrhundert (vgl. Bauer 2009; Bauer-Hofmann/Werkl/Geppert 2013), jedoch gab es bis dato nicht genug Antrieb und keine Einigkeit unter den politischen Parteien, um eine derartige Umstellung des Systems durchzuführen.

Nach PISA 2000 jedoch entstand enormer Druck auf die österreichische Bundesregierung, Veränderungen durchzuführen. Grund dafür war unter anderem das schlechte Abschneiden österreichischer SchülerInnen bei den Erhebungen. Zusätzlich zu den PISA-Ergebnissen – wie auch immer man

deren potentielle Aussagekraft und Validität bewerten mag – gibt es doch einige substantielle Probleme im österreichischen Bildungssystem.

Diese wurden in der Schulbildung „gelöst“, indem eine neue Schulform eingeführt wurde, die eine inklusive Lehre bei gleichzeitiger Förderung der Begabten und weniger Begabten gewährleisten sollte: die Neue Mittelschule (www.neuemittelschule.at). Durch die Einführung dieser Bildungsvariante sollte die Weichenstellung in berufsbildende oder akademische Laufbahnen in ein späteres Lebensalter verlagert werden und damit auch höhere Chancengleichheit bieten (aufgrund der bereits festgestellten Disparitäten im Zugang zu Allgemeinbildenden Höheren Schulen und Hauptschulen). Chancengerechtigkeit wird hier anhand der Frage definiert und festgemacht, ob SchülerInnen Zugang zu höherer Bildung erhalten oder nicht. Der Terminus „Chancengleichheit“ wird hierbei als „Distributionsgerechtigkeit“, als „Fairness von Ergebnissen“ übersetzt. Ergebnis am Übergang in die Sekundarstufe I bedeutet die erreichte Schulform. Dies führt in der Folge auch dazu, dass Schulstrukturen als mangelhaft erlebt werden und die Politik diese als die zu traktierenden begreift. In der öffentlichen Debatte wird die Diskussion um eine gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jährigen in Relation zu Problemen gestellt, die am Übertritt von der Volksschule in die Sekundarstufe I auftreten. Ziel der Diskussionen ist es, die Hierarchie der Schultypen zu nivellieren und Ungleichheit und Marginalisierung von bestimmten Gruppen zu vermeiden. Leitmotiv ist hierbei die Schulstrukturdebatte.

Was das österreichische Beispiel verdeutlicht ist, dass Politik Probleme an Schnittstellen als Strukturprobleme wahrnehmen – dies gilt auch für einige Forschungen in diesem Bereich. Bildungsentscheidungen sind von hoher Relevanz für die schulische Laufbahn der Schüler, aber kann die Annahme halten, dass durch die Änderung der Schulstruktur Marginalisierungsprobleme verschwinden? Kann die Einführung eines Gesamtschulsystems sicherstellen, dass sozioökonomische Faktoren nicht mehr ausschlaggebend für die Bildungskarriere sind, und dass Bildungsübergänge glatter verlaufen?

In „Gesamtschulländern“ zeigt sich, dass die Kategorien „Gender, Race and Class“ trotzdem wirkmächtig bleiben. Hier ist nicht wichtig, die Schulform zu wählen, aber die richtige Schule. Gibt es keine gute Gesamtschule in der Wohnortnähe, nehmen Eltern auch lange Wegzeiten für ihre Kinder in Kauf, oder leisten sich für sie eine Privatschule.

One view holds that there is an assumption that inequality preexists and is inevitable, and that policy and practice are trying to ameliorate it. This view includes proponents of affirmative action policies, which support the notion of assessing groups by using different standards, to fix existing and prior discrimination. Conversely, the counter-perspective holds there are few or no embedded inequalities, thus everyone deserves equal treatment, without regard background characteristics such as race or ethnicity. (Jordan 2010: 152)

Politiker wählen wohl deshalb die Schulstruktur als relevante Größe, weil dies jener Bereich ist, der mehr oder weniger leicht veränderbar ist, und der

öffentlichkeitswirksam verändert werden kann. Das betrifft nicht nur die Frage von Gesamtschule oder selektivem Schulsystem, sondern auch beispielsweise das Ganztagseschulsystem, das immer wieder medienwirksam debattiert wird. Die großen Strukturreformen sollen diejenigen sein, die wirkmächtig sind, obwohl die empirische Evidenz auch gegenteilige Aussagen hervorbringt (für eine zusammenfassende Darstellung siehe Geppert/Bauer-Hofmann/Hopmann 2012).

Schlussfolgerung: Schulstrukturen, Schulformen und deren Hierarchien sind durchaus keine irrelevanten Faktoren, vor allem wenn es um Entscheidungen bezüglich Erfolgsmaßstäben geht, aber deren Bedeutung ist in durchlässigen Bildungssystemen nicht so groß.

Eine Frage des Kontexts

Außer Acht gelassen wird zumeist auch der regionale Kontext, in dem sich SchülerInnen und deren Familien befinden. So ist in einigen ländlichen Regionen Österreichs, hier speziell im Land Niederösterreich, eine akademische Karriere nicht im Sinne der regionalen Nutzbarkeit, wenn man beispielsweise von einer Humankapitalthese ausgeht, sondern im Vordergrund steht die Übernahme einer Landwirtschaft oder die Weiterführung eines Handwerks mit Tradition in der Region, die auch Arbeitsplätze diesbezüglich bietet (vgl. Knapp 2013). Zudem ist die Angebotsstruktur in ländlichen Regionen nicht mit jener einer Landes- oder gar Bundeshauptstadt vergleichbar, weshalb sich auch aus diesem Umstand Differenzen ergeben. Bildungsaspirationen der SchülerInnen und ihrer Eltern stehen somit in Wechselwirkung mit sozialräumlichen Faktoren, die jedoch aktuell kaum in Rechnung gestellt werden. So ist der Abschluss eines Hochschulstudiums nicht für alle SchülerInnen gleichermaßen ein erstrebenswertes Ziel. Zudem ergeben sich Unterschiede zwischen Bezirken und Regionen aufgrund ihrer geographischen Lage, die wiederum die Zusammensetzung der SchülerInnenschaft beeinflusst (vgl. Archbald 2004). Die Attraktivität einer Region für die Bevölkerung, für Betriebe und die Ansiedelung neuer Unternehmen ist mit Bildungseinrichtungen assoziiert, weshalb auch das Schulangebot wiederum Auswirkungen auf die Bildungsbeteiligung hat (Weishaupt 2010). Echte Schulwahlentscheidungen, so Clausen (2009), gibt es eigentlich nur in städtischen Bereichen, während im ländlichen Raum die Optionen stark minimiert, was wiederum zu einer Einschränkung der persönlichen Freiheit führt und somit einen Nachteil für bestimmte SchülerInnengruppen haben kann.

Schlussfolgerung: Durch sozial regionale Bedingungen – wie der Verfügbarkeit von Schulen – wird die „Freiheit“ zu handeln eingeschränkt, was bedeutet, dass bei der Analyse von Bildungsentscheidungen auch diese Faktoren mitgedacht und einbezogen werden müssen.

Bildungsübergänge isoliert betrachten?

Durch die Beschäftigung mit der Thematik der Bildungsübergänge wird bald klar, dass es kaum möglich ist, Transitionen isoliert zu betrachten, zumal sie in einen bestimmten Kontext, eine individuelle Schullaufbahn eingebunden sind und Bildungskarrieren nicht so geradlinig verlaufen müssen, wie es die institutionalisierten Pfade im Bildungssystem nahe legen (Jacob/Tieben 2010). Die einzelnen Forschungsstränge – zum Thema Lehrendenempfehlung, Einfluss des familiären Hintergrunds und Einfluss des Bildungsübergangs für SchülerInnen selbst – belegen, dass sehr viele Aspekte, die im Bereich der Bildungsübergänge eine Rolle spielen, Gegenstand der Bildungsforschung sind. Diese Thematiken werden jedoch zumeist als isolierte Faktoren betrachtet. Das Zusammenspiel der Komponenten wird kaum in Rechnung gestellt. Dadurch ist es auch nicht möglich, ein „*Gesamtbild*“ des Bildungsübertritts zu erhalten, ein *Muster* zu identifizieren, das angibt, wie die Faktoren im Wechselspiel zueinander stehen und welchen Einfluss sie aufeinander haben. Zudem wird der Fokus kaum auf jene AkteurInnen verlagert, die am unmittelbarsten vom Geschehen betroffen sind, nämlich auf die SchülerInnen selbst, auf ihre Wahrnehmungen und ihre Entwicklungen. Derzeit sind Evaluationen von Schulsystemen, Schulversuchen aber auch von Bildungsübertritten vor allem am Output orientiert. Ein konkretes Beispiel sieht man anhand der wachsenden Zahl von internationalen und nationalen Lernstandserhebungen wie PISA, PIRLS, TIMSS, TALIS, Bildungsstandards, zentrale Abschlussprüfungen oder dem in Deutschland installierten Sozio-ökonomischen Panel (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung 2008-2013). „There is no current standardized means of evaluating education in terms of capabilities, although capability-informed methods of evaluating education are currently being developed“ (Unterhalter 2009: 218).

Schlussfolgerung: Die Orientierung an konkreten Handlungsoptionen und konkreten Möglichkeiten findet kaum statt. Dies zeigt sich auch in den bereits in der Einleitung erwähnten deutschen Längsschnittstudien KOALA-S, LAU und BiKS, bei denen Testleistungen und Output, nicht aber die Frage, wie SchülerInnen beispielsweise Veränderungen während und nach dem Übertritt wahrnehmen, im Zentrum stehen.

Die Anwendung des Capability-Ansatzes in der Bildungsforschung

Die Wahrnehmung der SchülerInnen, vor allem die Entdeckung ihrer Möglichkeiten und Freiheiten, ist ein zentrales Element in der Entwicklung von Bildungskarrieren, weshalb die theoretische Fundierung der Arbeit durch den Capability-Ansatz nach Sen (1980, 1992, 2003, 2004, 2009) eine wichtige Bezugsquelle ergibt.

Obwohl die Theorie aus dem Bereich der Ökonomie stammt, gilt sie doch speziell in der Ungleichheits- und Armutsforschung aktuell als eine Leitidee und findet in den letzten Jahren immer häufiger Eingang in die bildungswissenschaftliche Forschung, wenngleich es noch kaum Konzepte gibt, die eine Anwendung der Theorie in der Bildungsforschung systematisiert haben (ein erster Versuch der systematischen Beschäftigung mit Capabilities im Kontext von Übertrittsforschung ist das EU-Forschungsprojekt „Work-Able“ (<http://workable-eu.org/>). Zentral in der Theorie nach Sen (2009) ist, dass sie nicht den Anspruch erhebt, eine „grand theory“ darzustellen, sondern als Leitidee verstanden wird: Saito (2003) streicht die Verbindung zwischen dem Capability Approach und Erziehung heraus und bemängelt die bis dato mangelhafte Verknüpfung dieser beiden Konzepte in der Forschung, gleichwohl Andresen/Otto/Ziegler (2010) betonen, dass der Befähigungsansatz eine erzieherische Perspektive innehat und für diese eintritt: „It contains a conception of justice based on considerations which comes close to the German notion of *Bildung*“ (S. 165). Sen beschreibt zudem, dass aus dem Ansatz keine unmittelbaren und zwingenden Folgerungen und Anwendungsmöglichkeiten entspringen: „First, the capability approach points to an informational focus in judging and comparing overall individual advantages, and does not, on its own, propose any specific formula about how that information may be used“ (Sen 2009: 232).

Schlussfolgerung: Folglich wird die Theorie auch im vorliegenden Dissertationsprojekt als Rahmentheorie verstanden. Nach Sen (2009) ist es von zentraler Bedeutung, Einflussfaktoren nicht isoliert zu betrachten, sondern die Wechselwirkung und gegenseitige Bezogenheit der Faktoren zu untersuchen.

Die Ziele des vorliegenden Dissertationsprojekts sind somit vielfältig. Zum einen soll ein Perspektivenwechsel vollzogen werden – weg von den Erfolgsparametern *Zugang zur Allgemeinbildenden Höheren Schule* und *gute Leistungen in standardisierten Messverfahren* hin zu der Frage, ob SchülerInnen das auch erreichen können, und ob sie in der Schule dazu befähigt werden das zu bewältigen, was sie gerne schaffen möchten.

Vor dem Hintergrund des Befähigungsansatzes steht nicht der Leistungszuwachs im Sinne eines „value added“-Ansatzes im Vordergrund, sondern der Zuwachs an Freiheiten, die SchülerInnen durch den Weg im Bildungssystem erlangen. „Value added“ wird damit zu „freedom added“.

Der Fokus des Dissertationsprojekts richtet sich auf die SchülerInnen selbst, auf ihre Wahrnehmungen und Zielvorstellungen. Durch die Berücksichtigung sozialer, regionaler, schulischer und außerschulischer Faktoren soll ein komplexes Bild des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I und dem nachfolgenden Bildungsverlauf entstehen, der es erlaubt Aussagen darüber zu treffen, ob und welche Faktoren als „Capabilities“, als Mittel zur Eröffnung von Wahlfreiheiten, identifiziert werden können. Die

wissenschaftliche Nutzbarmachung des Befähigungsansatzes nach Sen (2009) als Rahmentheorie und Denkmodell soll damit auch vorangetrieben und erweitert werden. In diesem Sinne will die Arbeit dazu beitragen Aussagen über solche „Capabilities“ zu treffen, speziell über Bedingungen, auf die Schule auch Einfluss nehmen kann. Das in der aktuellen Übertrittsforschung vielfach replizierte Ergebnis, dass Geschlecht, Sozialschicht und ethnische Zugehörigkeit ausschlaggebend für Bildungskarrieren sind (vgl. Bacher 2006; Bellenberg/Im Brahm 2010; Campbell 1983; Ditton 2008a; Ditton/Krüsken 2009; Eder 2009; Gresch et al. 2010; Hauf 2007; Hillmert 2007; Jonkmann et al. 2010; Kast 2006; Konstantopoulos/Borman 2011; Paulus/Blossfeld 2007; Wintersteller 2009), kann hier nicht ignoriert werden. Der Fokus der Forschung wie auch der Politik liegt hierbei jedoch auf jenem Faktor, auf den Schule unmittelbar wie auch mittelbar kaum oder gar keinen Einfluss hat, nämlich auf der sozialen Herkunft der SchülerInnen. Die Herkunft von SchülerInnen gilt als unveränderliche Größe und ist deshalb zwar ein relevanter Forschungsgegenstand, für Schulentwicklung und für die Förderung von SchülerInnen jedoch kein Faktor, an dem man gezielt ansetzen kann, weshalb nun ein neues und differenzierteres Verständnis dieser existierenden Phänomene erörtert werden soll.

In der vorliegenden Arbeit werden Übergänge nicht als ein von einzelnen Faktoren geprägtes Ereignis betrachten, sondern sie setzt sich zum Ziel, Übergangsmuster zu beschreiben, die Aufschluss über das Zusammenspiel einzelner Variablen bieten sollen, und die in ihrer Region kontextualisiert gesehen werden müssen.

Aus diesen Zielsetzungen ergeben sich zentrale Fragestellungen für die vorliegende Arbeit: *Gibt es an der Übertrittsschwelle in die Sekundarstufe I – unabhängig davon welche Schulform die SchülerInnen besuchen werden – verschiedene Typen von SchülerInnen, die sich durch Hintergrundvariablen, Eigenwahrnehmungen und Fremdwahrnehmungen voneinander abgrenzen lassen?*

Aufgrund theoretischer Vorüberlegungen und empirischer Ergebnisse (Anders/McElvany/Baumert 2010; Archbald 2004; Beames/Atencio 2008; Becker/Schuchart 2007; Clausen 2006; Ditton/Krüsken 2006; Eder 2009; Hauf 2007; Kast 2006; Sen 2000 2009; Wintersteller 2009; Zittoun 2008) werden soziale, kulturelle und regionale Faktoren in die Analysen miteinbezogen, deren *Wechselwirkung* analysiert werden soll. Die Beantwortung dieser Fragestellung soll dazu führen, anzugeben, wie sich unterschiedliche Konstellationen von regionalen, sozialen, schulischen und außerschulischen Faktoren im Übertritt niederschlagen.

Hierzu bedarf es eines Markers, an dem die „Bewältigung“ des Übertritts festgemacht wird. Aus empirischen Studien folgt, dass abseits von den „klassischen“ Erfolgsparametern *Zugang zur Allgemeinbildenden Höheren Schule und gute Leistungen in standardisierten Messverfahren* ein hoch ausgebilde-

tes *Klassenklima*, hohe Ausprägung im *akademischen Selbstkonzept* und entsprechende *Bildungserwartungen* als Kriterien für die Bewältigung eines Übertritts gelten können und als Ressourcen für den weiteren Bildungsweg dienen (Ditton 2007; Ditton/Krüsken 2009; Domina et al. 2011; König 2010; Kurtz et al. 2010; Marsh 2005; Neumann et al. 2010; Tiedemann/Billmann-Mahecha 2010). Diese Faktoren werden somit auch im vorliegenden Dissertationsprojekt als Erfolgskriterien angelegt.

Bildungsübergänge sind Prozesse, die sich nicht innerhalb einiger weniger Monate vollziehen. Ein gelungener Übertritt kann nicht anhand einer Querschnittserhebung festgemacht werden, weshalb in weiterer Folge auch die Entwicklung von SchülerInnen mit unterschiedlichen Übertrittsmustern im Vordergrund steht und die Frage gestellt wird: *Wie entwickeln sich die Wahrnehmung des Klassenklimas, das verbale akademische Selbstkonzept sowie die Bildungsaspirationen von SchülerInnen mit unterschiedlichen Übertrittsmustern bis zur siebten Schulstufe im Setting der Niederösterreichischen Mittelschule weiter?*

Aus der Literatur lässt sich ableiten, dass SchülerInnen mit benachteiligtem sozioökonomischem Kapital überrepräsentiert in jener Gruppe sind, die die Schule zurückzuweisen beginnen und ihr eine nicht so große Bedeutung einräumt. Kinder, die ihre Schulkarriere nicht über die Pflichtschulzeit hinaus erstrecken möchten, haben eine negative Einstellung zur Schule und das schon in der ersten Klasse der Sekundarstufe I. Vor allem sozioökonomisch benachteiligte Jungen verlassen früher die Schule, weshalb es wichtig ist zu wissen, wie Kinder in frühen Jahren zu Dingen stehen, die später relevant für den Verbleib in der Schule sind (Croll/Fuller/Last 2008). Speziell in jenen Ländern mit Schulsystemen, die schon früh strukturell selektive Mechanismen ansetzen, wie in Deutschland, Schweiz und Österreich, ist die Frage nach Entscheidungskriterien und Bildungsentscheidungen bedeutsam geworden. So besuchen etwa vier Prozent der österreichischen PflichtschülerInnen eine sonderpädagogische Einrichtung. Ein Drittel davon sind SchülerInnen mit Migrationshintergrund – eine überzufällige Zuteilung, für die vor allem Sprachprobleme ausschlaggebend sein dürften (Nairz-Wirth 2005; Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009). Ein weiteres Problem sind Schulabbrüche: Etwa sieben Prozent der österreichischen SchülerInnen besuchen keine weiterführende Schule nach der Pflichtschulzeit, obwohl sie dazu berechtigt wären. Auch hier betrifft dies zu einem Drittel SchülerInnen mit Migrationshintergrund (Bruneforth/Herzog-Punzenberger/Lassnigg 2012). Diese SchülerInnen müssen laut einer deutschen Analyse auch überzufällig häufig eine Grundschulklasse wiederholen (Krohne/Meier/Tillmann 2004). Internationale Forschung lässt vermuten, dass damit erhebliche langfristige Folgen und Kosten verbunden sind (vgl. Ou/Reynolds 2010).

Dem gegenüber stehen Befunde, die ZuwanderInnen eine besonders hohe Bildungsaspiration bescheinigen (Gresch/Becker 2010; Katschnig et al.

2011a, 2011b). Lachmayr/Leitgöb/Bacher (2011) berichten zudem davon, dass türkische und ex-jugoslawische Eltern ihre Kinder besonders bei Bildungsübertritten anleiten – durch Nachhilfe oder zusätzliche Lernbetreuung – um so dem Aufstiegsstreben nachzuhelfen, auch weil sie den Eindruck haben, nicht ausreichend auf den Übertritt vorbereitet zu werden. Dass Übertrittsquoten in höhere Bildungsanstalten von SchülerInnen mit Migrationshintergrund dennoch deutlich geringer sind als bei jenen ohne, liegt daran, dass soziale Herkunft und somit auch Leistungsvermögen mit Migrationshintergrund konfundiert sind. Viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund haben nicht primär ein Sprachproblem, sondern eines der „Bildungsarmut“, das heißt des unzureichenden Zugangs zu Bildungsressourcen, den sie im Übrigen mit einer zahlenmäßig weit größeren Gruppe einheimischer Kinder teilen (vgl. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009; Hopmann/Geppert/Bauer-Hofmann 2014; Schlögl 2009).

Ergebnisse von aktuellen Übergangsstudien lassen sich somit folgendermaßen zusammenfassen: SchülerInnen mit Migrationshintergrund und SchülerInnen aus einkommensschwachen und „bildungsfernen“ Elternhäusern haben eine geringere Chance das Gymnasium zu besuchen, als jene SchülerInnen, auf die dies nicht zutrifft (vgl. z.B. Baumert/Stanat/Watermann 2006; Ditton et al. 2005; Eder 2009; Neuenschwander/Malti 2009; Schauenberg 2007), weil sie zum einen schlechtere Noten und damit auch die entsprechende Schulformempfehlung erhalten und zum anderen, weil ihre Bildungsaspiration und die der Eltern nicht so hoch ausgeprägt ist, dass sie die zusätzlichen Belastungen eines „Aufstiegs“ in Kauf nehmen. Aufgrund dieser Befunde und jener, die die Bedeutung von Geschlecht, Migration und Bildungsarmut für den Übertritt in die weiterführende Schule belegen (vgl. Bacher 2006; Bellenberg/Im Brahm 2010; Ditton/Krüskens 2009; Eder 2009; Gresch et al. 2010; Hauf 2007; Hillmert 2007; Jonkmann et al. 2010; Kast 2006; Paulus/Blossfeld 2007; Wintersteller 2009), gilt es als Subfragestellung auch noch zu erheben: *Unterscheidet sich die Entwicklung von SchülerInnen aus traditionell benachteiligten Gruppen, speziell jener mit Migrationshintergrund oder jener aus „bildungsfernen“ Schichten, von jenen, die nicht diesen Gruppen angehören – unabhängig von ihrem Übertrittsmuster?*

4. Von der Theorie zur methodischen Umsetzung

Aus den theoretischen Ausführungen und den Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit lassen sich nun Schlussfolgerungen für die methodische Umsetzung ziehen.

Deutlich geworden ist, dass Bildungsübergänge als Prozesse verstanden werden und SchülerInnen unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen haben, die ihre Zielvorstellungen und damit auch ihre Bildungsverläufe beeinflussen können. Eine Person gehört zu vielen verschiedenen Gruppen, die sich in Abhängigkeit von Variablen wie Geschlecht, Schichtzugehörigkeit, Sprache, Beruf, Nationalität, Religion bilden und die Einfluss auf Entscheidungen nehmen. SchülerInnen gehören ihrer Peer-Group an, sind Teil einer Schulgemeinschaft, sind Teil einer Familie und leben in einer Gesellschaft. Personen nicht als Teile einer spezifischen Subgruppe zu sehen, würde die Freiheit des Einzelnen einschränken, selbst zu entscheiden, wie er oder sie sich sehen will (Sen 2009).

Nach Sen (2009) sind es speziell vier verschiedene Typen von Variationen, die dazu führen, dass Personen ein unterschiedliches Einkommen zur Verfügung haben und damit das Leben beeinflussen, das sie führen wollen:

1. Personelle Heterogenität
2. Unterschiede in der physischen Umwelt
3. Variationen im Sozialklima
4. Unterschiede in relationalen Perspektiven

Personelle Heterogenität

Personen haben differente physische Charakteristika, die abhängig sind von Alter, Geschlecht, Krankheitsanfälligkeit und anderen körperlichen Faktoren, die ihre Bedürfnisse medieren. Je nach Alter, Geschlecht und physischer Gesundheit kommen andere Ziele in Betracht. Schon ein einzelnes dieser Merkmale führt dazu, dass verschiedene Zielvorstellungen in Betracht gezogen werden. Hierbei geht es nicht nur um bloße subjektive Zufriedenheit und Wunscherfüllung (Utility), sondern um die Qualität und Menge der objektiven Möglichkeiten (Capabilities) (Oelkers et al. 2008). Dies ist auch abhängig von physischen Charakteristika. In Bezug auf Gender zeigen sich gesellschaftlich zum Beispiel noch immer Unterschiede im Einkommen, die nicht auf Leistung bezogen sind (vgl. Statistik Austria 2013).

Im schulischen Kontext betrifft die personelle Heterogenität mannigfaltige Aspekte. So werden Genderthemen genauso diskutiert wie die Integration von SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen und SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Aber auch Leistungsheterogenität ist ein Aspekt, der im schulischen Kontext eine relevante Größe darstellt – auch in der Neuen Mit-

telschule, die der Leistungsheterogenität nun nicht mehr durch Tracking, sondern durch die Einführung von Teamteaching in den Hauptgegenständen begegnet. In Bezug auf das spätere Einkommen zeigt sich gerade bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund, dass es hier eine Gruppe gibt, deren kultureller Hintergrund mitentscheidend ist, ob diese eine realistische Zukunftschance hat oder nicht. Verfolgt man die Entwicklung der Zahlen in Sonderpädagogischen Einrichtungen – Einrichtungen, die in Österreich tatsächlich als „Sackgasse“ gelten –, so sind hier überproportional SchülerInnen mit Migrationshintergrund vertreten.

Wenning (2004) beschreibt, dass zu verschiedenen Zeiten unterschiedliche Aspekte der Heterogenität diskutiert werden. Geschlechterfragen, Fragen nach verschiedenen Formen von Behinderungen oder die aktuelle kulturelle Heterogenitätsdebatte unterliegen somit dem Zeitgeist. Benachteiligung betrifft in der aktuellen Debatte jedoch verstärkt SchülerInnen mit Migrationshintergrund – auch in Österreich (vgl. zusammenfassend Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009). Dies liegt wahrscheinlich auch daran, dass es bisher nur unzureichend gelingt, Kinder aus Migrantenfamilien erfolgreich am Bildungssystem partizipieren zu lassen (Wensierski/Grunert 2008). Schulischer Misserfolg wird oft sprachlichen Defiziten seitens der SchülerInnen und ihrer Familien zugeschrieben, was aber nur teilweise Berechtigung hat und somit eine unzureichende Erklärung darstellt (Allemann-Ghionda 2006). Diese sprachlichen Schwierigkeiten werden zudem oftmals mit minderer Intelligenz der Kinder gleichgesetzt (was unter anderem zu überdurchschnittlichen Zuweisungen zu Sonderschulen führt). Schulischer Erfolg oder Misserfolg hängt allerdings von einem komplexen System von Faktoren ab, die miteinander interagieren. Die Konzentration auf nur einen Aspekt dieses Systems und die Förderung nur eines Aspekts führt zwangsläufig zu ungenügenden Lösungen.

Gogolin (2009) spricht in Zusammenhang mit Bilingualität auch von einer „Bildungssprache“, einer „academic language“, und meint damit jenes sprachliche Register, das SchülerInnen benötigen, um in der Schulbildung zurecht zu kommen. „Bildungssprache“ kann als Vorläuferregister der Wissenschaftssprache verstanden werden. Die Sprache findet sich auch außerhalb des Bildungskontextes in anspruchsvollen Schriften, bekommt aber besonderes Gewicht im Bildungskontext, weil sie in Lernaufgaben, Unterrichtsmaterial und Prüfungen verwendet wird und im Laufe der Bildungskarriere immer intensiveren Gebrauch findet. Die Beherrschung dieser „Bildungssprache“ wird von erfolgreichen SchülerInnen erwartet (Gogolin 2009). Kinder aus höheren Sozialschichten kommen dabei mit anderen sprachlichen Voraussetzungen in die Schule, können somit mit den an sie gestellten Aufgaben besser umgehen und daher bessere Leistungen erzielen (Wenning 2004). Das Deutsch, welches Kinder in der Schule lernen, hat Eigenheiten, die sich in der Alltagssprache nicht wieder finden. Es gibt einen Fachwortschatz, mit dem

SchülerInnen im Laufe ihrer Bildungskarriere konfrontiert werden und den sie korrekt interpretieren und anwenden müssen. Während der Schulzeit werden immer mehr spezielle Fachwörter in den Wortschatz aufgenommen. Auch für Kinder aus nicht so begüterten und bildungsnahen Familien ist diese Sprache eine Zweitsprache (Gogolin 2005).

Unterschiede zwischen SchülerInnen, die auch zu Ungleichheit in den Bildungschancen führen, sind ein wichtiges Thema am Übergang in die nächste Bildungsstufe aber auch innerhalb von Schulformen. Laut Becker/Schuchart (2007) wirken verschiedene Faktoren zusammen, die soziale Ungleichheit und Bildungschancen determinieren: institutionelle Vorgaben und leistungsbezogene Sortier- und Selektionsleistungen des Bildungssystems.

Überhaupt besteht der Anspruch unseres schulischen Systems gar nicht explizit im Abbau von Differenz, sondern in der bestmöglichen Förderung jedes einzelnen Schülers, also sowohl der leistungsschwächeren als auch der leistungsstärkeren. Vom Anspruch des Systems her wird Differenz somit eher konserviert als beseitigt. (Ditton 2010: 68)

Das Entstehen von sozialen Disparitäten ist in dieser Perspektive dennoch eine Folge von rechtlich verankerten Vorgaben des Bildungssystems. Solche institutionelle Erklärungen thematisieren den Übergang als Zäsur der Zuweisung zu Schulformen, die für weitere Lebens- und Sozialchancen und so für den gesellschaftlichen Status der Menschen wegweisend ist. Es wird ein kausaler Zusammenhang zwischen Strukturen und Bedingungen des Bildungssystems, die einen direkten Einfluss auf das Nutzungsverhalten der Individuen haben, angenommen. Die Strukturveränderung bringt aber nicht automatisch eine Veränderung in den Ergebnissen mit sich. So können weder Gesamtschule noch Ganztagschule im Sinne einer strukturellen Reform zu Chancengleichheit beitragen oder diese bedingen (siehe zusammenfassend Geppert/Bauer-Hofmann/Hopmann 2012), wengleich Segregierung zu erhöhter Benachteiligung von SchülerInnen führen kann, weshalb es in der nationalen wie internationalen Forschung eine eindeutige Präferenz für eine „inklusive Schule“, das heißt eine Regelschule, die nicht nach Heterogenitätskriterien gleich welchen Ursprungs konstruiert ist, gibt (Biewer 2010; Budde 2010; Schechter/Bye 2007).

Aber auch sozialschichtspezifische Entscheidungsprozesse an der Gelenkstelle von Bildungskarrieren werden häufig diskutiert (Maaz/Baumert/Trautwein 2010). Es kommt hier demnach zu einer Wechselwirkung von Personenmerkmalen (Statusmerkmalen) und dem Angebot und der Nutzung schulischer Ressourcen und Gelegenheiten (Maaz/Baumert/Trautwein 2010), was auf die Relevanz außerschulischer Ressourcen verweist.

„Gender, Race, Class“ – das sind jene Kategorien und Variablen, die als entscheidend dafür angesehen werden, ob Schulübertritte und damit auch Schulkarrieren gelingen können. Dabei ist unbestritten, dass SchülerInnen

aus einem bildungsaktiven Elternhaus, SchülerInnen, die zu Hause alle notwendigen materiellen Ressourcen zur Verfügung haben um Lernerfolge erzielen zu können, einen Vorteil gegenüber jenen SchülerInnen haben, die nicht entsprechendes ökonomisches und oder kulturelles Kapital mitbringen – oder das für die Schule „falsche“ Kapital vorzuweisen haben.

Dennoch, die Kategorien „Gender, Race, Class“ können nur eine gewisse Varianz zwischen SchülerInnen erklären. So gibt es immer wieder Beispiele von SchülerInnen, denen wegen ihrer Herkunft keine erfolgreiche Bildungskarriere vorhergesagt werden konnte, die aber dann aufgrund anderer, für sie passender Rahmenbedingungen einen auch als objektiv „gut“ zu bewertenden Bildungsgang vollzogen haben. Die Frage, die sich anhand solcher Beispiele stellt, ist: Welche Ressourcen haben diese SchülerInnen innerhalb und außerhalb der Schule? Wie kann Schule jene SchülerInnen so unterstützen, dass diese ihre Wünsche verwirklichen können? Um dieser Frage gerecht zu werden gilt es nicht nur die klassischen Kategorien „Gender, Race, Class“ in Analysen miteinzubeziehen, sondern auch das inner- und außerschulische Umfeld.

Schlussfolgerung: Für Analyse bedeutet dies – auch vor dem Hintergrund der Bedeutsamkeit von Hintergrundvariablen, die auch in Bourdieus Kapitaltheorie fixen Bestandteil bilden –, dass Hintergrundvariablen in die Analysen mit einfließen müssen. Die Analyse beginnt deshalb zwar mit der Feststellung, dass „Gender, Race, Class“ bedeutsame Einflussfaktoren darstellen, diese jedoch auch von anderen Variablen überlagert werden können. Selbstwirksamkeit und Bildungsaspirationen etwa sind wirkmächtig, wenn es darum geht die eigene Bildungskarriere zu planen und zu bestreiten.

Durch die Vorannahme, dass „Gender, Race, Class“ nicht die entscheidendsten Kategorien darstellen, wird deren Relevanz jedoch keinesfalls infrage gestellt. Es soll aber eine Perspektivenerweiterung stattfinden, die es erlaubt Aussagen über Einflussvariablen zu treffen, auf die Schule auch einwirken kann.

Unterschiede in der physischen Umwelt

Das Einkommen und damit die ökonomische Ausgangslage von Familien wird auch durch die Umwelt beeinflusst, beispielsweise durch Dürren, Überschwemmungen und andere klimatische Verhältnisse. Diese klimatischen Bedingungen müssen Menschen erst in Ressourcen (Capabilities) und dann in Endprodukte (Functionings) transformieren, um Qualität im Leben zu erreichen. So müssen sie in abgelegenen Gegenden zunächst die Situation, überleben zu können, bewältigen.

In Bezug auf die hier interessierende Lage der Bildungsübergänge kann man von Zusammenhängen zwischen der Leistung einer Schule und den ökonomischen Bedingungen, in der diese situiert ist, sprechen. Eine bereits

etwas ältere Analyse von Strand (1997) mit nationalen Leistungsdaten in England legt den Schluss nahe, dass es Unterschiede im Leistungszuwachs von SchülerInnen gibt, die darauf zurückzuführen sind, welche Schule die SchülerInnen besucht haben. Schule hatte laut dieser Studie 41 Prozent Anteil in Leseresultaten, aber nur 21 Prozent bei Mathematikleistungen (Strand 1997). Dies lässt sich auch mit der Bedeutung von Kompositionseffekten im regionalen Kontext in Verbindung bringen: „Die postulierten Wechselwirkungen zwischen sozialräumlichen Ungleichheiten, Profilentwicklung, Schulqualität und Schulwahlen beeinflussen über die Zusammensetzung der Schülerschaften die Inputseite der Schulqualität. Diese Inputfaktoren besitzen ihrerseits einen starken Effekt auf die Prozess- und Produktqualität von Schule“ (Clausen 2006: 88; vgl. auch Schuchart 2012a).

Hauf (2007) beschreibt zudem, dass je höher der Sozialhilfeempfängeranteil, der Ausländeranteil und der Arbeitslosenanteil im Stadtbezirk sind, desto höher die Hauptschulübergangsquoten ausfallen. Das Gegenteil trifft auf Übergangsquoten ins Gymnasium zu. Daraus zieht Hauf (2007) die Schlussfolgerung, dass nicht Unterschiede zwischen Stadt und Land Bedeutung haben, sondern jene zwischen verschiedenen Regionen. Hier muss der soziokulturelle Hintergrund beachtet werden. Die durchschnittliche Wahrscheinlichkeit, eine Unterstufe einer Allgemeinbildenden Höheren Schule zu besuchen, ist zum Beispiel im ländlichen Gebiet nur halb so hoch wie in Großstädten, was aber (in Bezug auf die Hochschulreife) weitgehend durch die Berufsbildenden Höheren Schulen, welche sich aus einem überwiegenden Teil aus HauptschulabsolventInnen zusammensetzen, ausgeglichen wird. Vor allem in ländlichen Gebieten ist die Bedeutsamkeit der Berufsbildenden Höheren Schulen besonders hoch, weshalb auch die geringen Übertritte von der Hauptschule in die Oberstufe einer Allgemeinbildenden Höheren Schule kompensiert werden können (Specht 2009a).

Ditton (2008b) bekräftigt die Bedeutung regionaler Strukturen, durch eine Analyse für Bayern, dass es gebietsweise sehr starke Unterschiede gibt. Auch Knapp (2013) meint, Regionen unterscheiden sich in der Vielfalt des Schulangebots, in der Akzeptanz der Schulformen, Angebotsdichte gymnasialer Formen, Anzahl der Schulabgänge ohne HS-Abschluss etc.

A region might be considered more ‘developed’ because its inhabitants command higher incomes per capita and because investment and employment rates are higher than other regions. In this context, economic growth and productive investment are the major concern of many development agencies. (Alkire/Deneulin 2009a: 4)

In dem angeführten Zitat wird die „klassische“ Definition von Höherentwicklung angesprochen, jedoch nicht, dass auch die Vernetzungsstruktur innerhalb kleiner Gemeinschaften einen bedeutsamen Beitrag zur Höherentwicklung leisten kann. Der lokale Kontext ist speziell dann wichtig, wenn Neuerungen eingeführt werden können. Innerhalb einer kleineren Community können Veränderungen oftmals besser und schneller integriert und für die

eigenen Bedürfnisse und Gegebenheiten adaptiert werden (Beames/Atencio 2008).

Schlussfolgerung: Für die Analyse bedeuten diese Befunde und die offenkundige Relevanz dieses Aspekts, dass eine Untersuchung nur unter Beachtung und unter Einbezug des schulischen und regionalen Settings der Schulen erfolgen sollte, dass der Faktor Region einer ist, der mitgedacht und in Bezug zu den Ergebnissen gesetzt werden muss.

Variationen im Sozialklima

Die Umwandlung von persönlichen Ressourcen in Functionings ist nach Sen (2009) auch von sozialen Umständen beeinflusst, was auch öffentliches Gesundheitswesen, öffentliche pädagogische Einrichtungen, sogar Verbrecheraten mit einschließt. Abseits von öffentlichen Einrichtungen ist auch die Beziehung in der Gesellschaft wichtig. Befindet sich das Land beispielsweise in einem chaotischen – womöglich sogar bürgerkriegsähnlichen – Zustand, so ist die Chance relativ gering, Erfolg zu haben.

Auch auf den schulischen Bereich trifft dies zu. Wenn SchülerInnen nicht miteinander auskommen, wenn sie Angst davor haben müssen, ausgelacht zu werden, wenn sie im Unterricht (inkorrekte) Aussagen treffen, so ist die Wahrscheinlichkeit nicht besonders hoch, dass sie Engagement und Lernmotivation zeigen werden und somit auch entsprechend gute Leistungen erzielen können (Ryan 2000, 2001). In einem Klassenklima, das freundlich und wohlwollend ist, haben SchülerInnen mehr Freiraum zu Interaktion miteinander, haben dadurch mehr Lernchancen und mehr Schulfreude (Reisch/Schwarz 2002).

Das Sozialklima von Schulklassen als hypothetisches Konstrukt ist ein auf die Schulkasse bezogenes, differenzierendes, relativ überdauerndes, molares und mehrdimensionales Aggregat subjektiver Wahrnehmung und kognitiver Verarbeitung von situationalen Reizen, das sich in der Beschreibung von Umwelten, Strukturen und Verhalten in der Schulklasse bzw. in einem ihrer Subsysteme (z.B. Cliques) durch das Individuum widerspiegelt und die Bildung von Einstellungen zur Lernsituation sowie individuelles Verhalten beeinflusst. (von Saldern 1987: 17)

SchülerInnen konstruieren ihre eigene subjektive Lernumwelt (König 2010). Schulen sind unter der Perspektive nicht nur wissensbeschaffende Maschinen, sondern kreieren Lernumwelten, Räume zur Partizipation, Kommunikation, Beziehungen, Freundschaften, Zugehörigkeit, und SchülerInnen lernen über sich selbst und andere. Deshalb sind auch „die anderen“ relevant. SchülerInnen arbeiten nicht isoliert und sind in einen Klassenkontext eingebunden, innerhalb dessen sie ihre Lernerfahrungen machen (vgl. Schuchart 2009a). „A climate or context emerges out of interactions and experiences among peer group members that affects each individual in the peer group“ (Ryan 2001: 1147). SchülerInnen nehmen sich gegenseitig meist als positiven

Bestandteil des Schulalltags wahr. Die MitschülerInnen gelten als wichtige Quelle sozialer Anerkennung. Was die Qualität der Beziehungen untereinander betrifft, wurden in der Literatur zwei grundlegende Messebenen identifiziert: zum einen handelt es sich hierbei um den Aspekt der Solidarität, zum anderen um das Ausmaß der Konkurrenz zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern (Maschke/Stecker 2010). Relevante Einflussgrößen sind hier die Integration in die Klasse, das Ausmaß an gegenseitiger Hilfe und Unterstützung sowie wechselseitige Anerkennung (Grewe 2003).

Veränderungen, die am Übertritt auf die SchülerInnen einwirken, benötigen soziale und kognitive Formen von Wissen und Fähigkeiten (Zittoun 2008). SchülerInnen müssen an Bildungsübergangsschwellen die Fähigkeit zur Anpassung unter Beweis stellen und sollten mit sozialen und kognitiven Skills ausgestattet sein, die es ihnen erlauben, sich unter den veränderten Rahmenbedingungen zurecht zu finden. Dies betrifft einerseits den Umgang mit KlassenkollegInnen, andererseits aber auch mit Lehrenden. Wird in Volksschulen noch zumeist ein sehr freundschaftlicher Umgang zwischen Lehrenden und SchülerInnen gepflegt, so wird in Mittelschulen und höheren Schulen auf kritische Distanz geachtet. Anpassung an neue soziale und räumliche Situationen und damit einhergehend die Nutzung von familiären, sozialen, inner- und außerschulischen Ressourcen sind somit wesentliche Komponenten an Bildungsübergangsschwellen.

Als besonders schwierig erweist sich die Situation für Kinder, die über einen Migrationshintergrund verfügen, wenn sie selbst oder ihre Eltern nur geringe deutsche Sprachkenntnisse besitzen. So kann ein Mangel an Sprachkenntnissen ein Grund dafür sein, dass Freizeitkontakte auf Kinder mit gleicher Sprache beschränkt bleiben und sich die Sprachprobleme vertiefen (Pallantien 2005). So beschreiben Kramer/Wagner (2012), dass eine Unterrepräsentation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Klassenverband dazu führen kann, dass sich diese SchülerInnen ihres Sonderstatus bewusst werden und in der Folge vor allem Freundschaften innerhalb der ethnischen Gruppe schließen. Zugleich spekulieren Kramer/Wagner (2012) darüber, dass SchülerInnen, die einer Minderheitengruppe angehören, gerade deshalb dazu neigen, Freundschaften mit einheimischen MitschülerInnen zu schließen.

Eine Freundschaftsbeziehung ist umso wahrscheinlicher, je ähnlicher die soziale Herkunft zweier SchülerInnen ist. Zudem ist das kulturelle Kapital für Freundschaftsbeziehungen relevant. Sowohl der Bildungsgrad der Eltern als auch die Ausstattung der Herkunftsfamilie mit kulturellen Gütern haben gleichzeitig einen signifikanten Einfluss auf die Freundschaftswahl. Für SchülerInnen aus bildungsferneren Familien stellen andere SchülerInnen vielleicht auch eine wichtige Ressource dar, um Defizite aufzuarbeiten: „The educational resources provided by a child’s fellow students are more important for his achievement than are the resources provided by the school board“ (Coleman 1990: 128). Die leistungsstarken „schleppen“ die schwä-

cheren SchülerInnen mit (Solga/Wagner 2007), was im Konvoi-Effekt nachteilige Wirkungen für die Leistungsstärkeren haben kann. Wichtig ist, das Beziehungsumfeld der SchülerInnen mit einzubeziehen. Zudem sollte man den Einfluss kultureller Faktoren auf die Bildung sozialer Netzwerke stärker berücksichtigen.

Schlussfolgerung: Für die methodische Umsetzung bedeutet dies, dass Beziehungen und Netzwerke innerhalb der Klasse besondere Beachtung finden müssen. Dem Klassenklima, dem Bezugsrahmen der SchülerInnen untereinander muss in Analysen von Bildungsübergängen und Bildungsverläufen ein Kernelement zuerkannt werden.

Unterschiede in relationalen Perspektiven

Verschiedene Verhaltensmuster in einer Gesellschaft variieren den Wunsch nach Einkommen, um dieselben elementaren Funktionen zu erreichen, beispielsweise in der Gesellschaft zu erscheinen ohne sich zu schämen, könnte einen höheren Standard der Kleidung in einer reicheren Gesellschaft voraussetzen als in einer ärmeren (Sen 2009).

Die Pluralität von Perspektiven wird moderiert durch spezifische Normen und Vorurteile der Gesellschaft, da Menschen innerhalb der Gesellschaft diese Normen und Vorurteile auch übernehmen. Die Makroebene im Sinne Bronfenbrenners nimmt somit entsprechenden Einfluss.

Die moralische Evaluation einer Handlung hängt ab von der Rolle einer Person und der Beziehung zu Personen, die in die Handlung involviert sind (Osmani 2010). Trotzdem können individuelle Bewertungen einer Handlung oder einer Situation im selben Schluss enden. Hier gilt es verschiedene Perspektiven des Lebens zu integrieren.

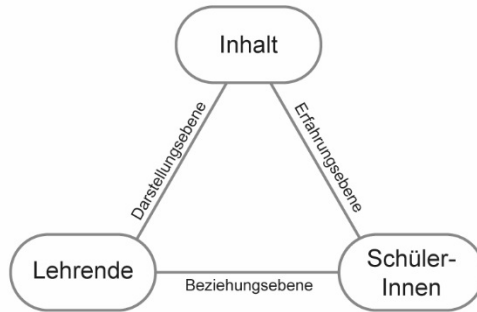
Wünsche und Ziele umfassen ein gutes Leben zu führen – wobei hier keine Norm darüber entscheiden soll, was als „gut“ zu bezeichnen ist –, in einer Gesellschaft integriert zu sein und Fähigkeiten zu entwickeln, die Arbeit und Bildungspläne ermöglichen: „The capability that we are concerned with is our ability to achieve various combinations of functionings that we can compare and judge against each other in terms of what we have reason to value“ (Sen 2009: 233).

Im schulischen Umfeld ist es besonders wichtig, die unterschiedlichen Perspektiven der beteiligten AkteurInnen zu berücksichtigen – auch die relationalen. Kuklinski/Weinstein (2000) etwa beschreiben, dass SchülerInnen das Verhalten von Lehrenden unterschiedlich wahrnehmen. In manchen Klassen betonen Kinder, dass sehr leistungsfähige SchülerInnen mehr positives Feedback von ihren Lehrenden bekommen und mit höheren Erwartungen konfrontiert seien. In anderen Klassen werden SchülerInnen als gleichbehandelt wahrgenommen.

So lässt sich auch im Unterricht kein klarer Zusammenhang zwischen dem, was gelehrt wird, und dem, was gelernt wird, herstellen. Anhand des Didaktischen Dreiecks, eines Darstellungsmodells von Didaktik, einer Denkfigur, die Reusser (2008: 224) als „Geschäftsgrundlage“ bezeichnet, wird dies deutlich. So stehen die Elemente LehrerIn („a person or an agent who serves as a bridge between the learner and the subjects“), SchülerIn („a learner to whom a subject is offered“) und Inhalt („a subject to be taught and learned“) wechselseitig in Beziehung zueinander (Künzli 1998: 35f.).

Künzli (1998) bezeichnet die Ebene zwischen Lehrenden und Inhalt als Darstellungsebene, wobei hier festgesetzte Inhalte, die von der Lehrperson dargestellt werden, bestimmt werden. Diese Darstellungen müssen aber nicht notwendigerweise mit der Erfahrung der SchülerInnen, der Ebene zwischen SchülerInnen und Inhalt, im Einklang stehen. Diese wird auch durch die Beziehungsebene, die Lehrenden-SchülerInnen-Ebene, mitbestimmt. SchülerInnen nehmen den Inhalt auf, verarbeiten ihn und produzieren dadurch im Idealfall einen Gehalt, der auch auf ihren Vorerfahrungen und die Einordnung in bestehendes Wissen gründet (Hopmann 2007).

Abbildung 2: Didaktisches Dreieck



Quelle: Eigene Darstellung nach Künzli (1998) (Umsetzung: Gerfried Mikusch)

Der Gehalt wird von den SchülerInnen selbst produziert:

... the meaning of these learning experiences emerges within the learning process itself, based in the meeting of a unique individual with a matter at hand. ... Any given matter (Inhalt) can represent many different meanings (Gehalt), and any given meaning (Gehalt) can be opened up by many different matters (Inhalt). (Hopmann 2007: 116)

Transformations- und Transferleistungen von Seiten der Lehrenden und der Lernenden (Reusser 2008) sind somit von Nöten. Dies verdeutlicht, dass die Perspektiven in der Schule bereits in der kleinsten Einheit des Unterrichts bedeutsame Unterschiede generieren können, weshalb auch die Überprüfung von Leistung niemals am Gehalt, sondern immer nur an den bloßen, darge-

legen Unterrichtsinhalten ansetzen kann. Die Ergebnisse einer solchen Überprüfung sagen demnach auch kaum etwas darüber aus, ob SchülerInnen tatsächlich etwas gelernt haben, ob sie das Gehörte oder Gelesene in ihre Erfahrungen integriert haben, sondern lediglich darüber, ob sie diese Inhalte richtig reproduzieren können.

Schlussfolgerung: In Bezug auf die Analyse bedeuten diese Unterschiede in relationalen Perspektiven, dass es nicht ausreichend ist, eine einzelne Perspektive einzufangen, beispielsweise nur die Wahrnehmung von Lehrenden in Bezug auf ihre SchülerInnen zu analysieren, sondern alle relevanten Perspektiven miteinzubinden und deren Beziehung zueinander in Verhältnis zu stellen. So sollen in die Analyse sowohl die Perspektive von Lehrenden, Eltern und – am wichtigsten – jene der SchülerInnen einfließen, da es nur so möglich sein kann, ein komplexes Bild von Bildungsübergängen zu zeichnen.

Hillmert (2007) verdeutlicht die Lebensverlaufsdimension bei der Analyse von Bildungsungleichheiten, wobei individuelle Kompetenzentwicklung (abhängig von familiärer, sozialer und schulischer Umwelt), die individuelle Kumulation von formalen Bildungsabschlüssen sowie das individuelle und elterliche Entscheidungsverhalten bei Bildungsübergängen bedeutsame Dimensionen darstellen, die in Querschnitterhebungen nur unzureichend berücksichtigt werden können. Aus diesem Grund ist die vorliegende Studie im Längsschnitt angelegt, um Veränderungen abbilden und gegebenenfalls einer Erklärung zuführen zu können. In der Arbeit ist zudem kein klassisches „value added“-Konzept vertreten im Sinne von: „je höher der Leistungszuwachs, umso erfolgreicher sind Bildungsverläufe“, sondern „value added“ im Sinne des Befähigungsansatzes. Ein Konzept von „freedom added“ gilt hier als gewinnbringender, auch weil das Konzept der Leistung als sozial konstruiert gilt (vgl. Gellert/Hümmer 2008). So werden nicht Leistungszuwächse als Outcomevariablen herangezogen, sondern Zuwächse in bedeutsamen Aspekten des Bildungsverlaufs – in Bildungsaspirationen, dem akademischen Selbstkonzept von SchülerInnen und deren Wahrnehmung des Klassenklimas.

In den folgenden Kapiteln sind die wichtigsten Punkte zur Methodenauswahl, zum Design und den Messzeitpunkten dargestellt, um in die Analyse übergehen zu können. Weiterführende Details finden sich dazu auch in Katschnig et al. (2011b) sowie Geppert/Katschnig/Kilian (2012).

5. Die Methodische Umsetzung

Im Bereich der Bildungsübergangsforschung setzen viele Studien bei Daten existierender internationaler Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS oder PIRLS an. Nachdem der Gegenstand der vorliegenden Untersuchung – der Schulerfolg im Sinne eines individuell zufriedenstellenden Karriereergebnisses und die Entwicklung der Bildungskarriere – speziell von sozialen Fähigkeiten und motivationalen Orientierungen abhängt, und die ausschließliche Berücksichtigung von Leistungstests die Komplexität des Gegenstandes nicht erfassen könnte (Maaz/Nagy 2010), wird nicht nach Methoden von Large-Scale-Assessments („Untersuchungen, die domänenspezifische kognitive Leistungen nach gültigen psychometrischen Standards erfassen und deren Stichproben für ausgewählte Alterskohorten größerer Gebietseinheiten repräsentativ sind und gleichzeitig ausreichende Testpower bieten, um Befunde praktischer Bedeutung zufallskritisch absichern zu können“ – Baumert/Maaz 2010: 161). verfahren. In dieser Arbeit wird ausdrücklich kein „value added“-Ansatz im Sinne einer Zunahme an Leistungsvermögen vertreten, sondern eher ein „freedom added“-Ansatz im Sinne von: Eröffnen sich für SchülerInnen im Verlauf ihrer Schulzeit in der Neuen Niederösterreichischen Mittelschule neue Optionen, ihren Lebensweg zu gestalten?

Um den Untersuchungsgegenstand adäquat erfassen zu können, galt es eine Längsschnitterhebung, speziell eine Panelerhebung, zu etablieren. „Als ‚Panel‘ bezeichnet man Untersuchungsanordnungen, die an denselben Personen dieselben Variablen (mit derselben Operationalisierung) zu verschiedenen Zeitpunkten erheben“ (Schnell/Hill/Esser 1995: 229).

Indem man die Ausprägungen eines interessierenden Merkmals zu verschiedenen Messzeitpunkten erfasst, ist es möglich, sowohl intraindividuelle Veränderungen über die Zeit abzubilden, als auch Differenzen zwischen Individuen festzumachen. Intraindividuelle Veränderungen werden auch als „interne Fluktuation“ oder „turnover“ bezeichnet (Schnell/Hill/Esser 1995: 229).

Die Daten der NOESIS-Transitionsstudie bilden die Grundlage für die vorliegende Dissertation, Daten, die gemeinsam mit KollegInnen des Projektteams NOESIS generiert wurden. Im Team wurde entschieden, für die Erhebung ein Kohorten-Design zu etablieren. Eine Kohorte wird von allen SchülerInnen einer Jahrgangsstufe gebildet.

Jede der drei Kohorten der NOESIS-Transitionsstudie umfasst etwa 1.500 SchülerInnen, deren Eltern und deren LehrerInnen, die vom Ende der vierten Klasse Volksschule bis zum Ende der Pflichtschulzeit jährlich befragt werden/wurden. Details zur Stichprobe folgen in den nachstehenden Kapiteln.

Tabelle 1: Längsschnittdesign mit interessierenden Messzeitpunkten

	4. Schulstufe (Mai)	5. Schulstufe (Oktober)	6. Schulstufe (Oktober)	7. Schulstufe (Oktober)	8. Schulstufe (März)
2010	Kohorte 1	Kohorte 1			
2011	Kohorte 2	Kohorte 2	Kohorte 1		
2012	Kohorte 3	Kohorte 3	Kohorte 2	Kohorte 1	
2013			Kohorte 3	Kohorte 2	Kohorte 1
2014				Kohorte 3	Kohorte 2

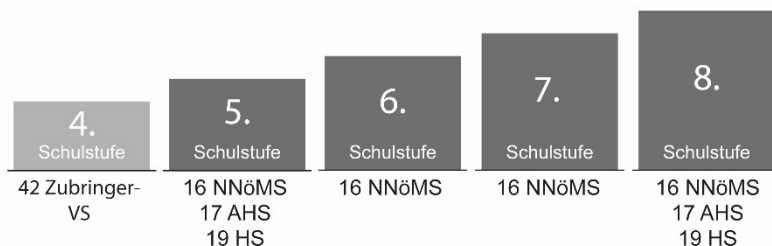
Quelle: Eigene Darstellung

Zu Abschluss der vierten Schulstufe, vor dem Übertritt in die Sekundarstufe I, wurden SchülerInnen, deren Eltern und deren Lehrende mittels eigens entwickelter Fragebögen befragt, welche Erwartungen und Vorstellungen sie in Bezug auf den Übertritt in die Sekundarstufe I hegen. Der Erhebungszeitpunkt zum Ende der vierten Klasse wurde gewählt, da zu diesem Zeitpunkt bereits die Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Schulform gefallen ist und somit die Erwartungen in Bezug auf die nachfolgende Schulstufe konkreter eingeordnet werden konnten.

Um zu vermeiden, dass Gewöhnungseffekte die Neuerungen der Sekundarstufe I überlagern, wurden SchülerInnen bereits zu Beginn des neuen Schuljahres, jeweils im Oktober, einer Befragung unterzogen. Gleich nach dem Start in der neuen Institution sind Neuerungen sehr präsent und können besser wiedergegeben werden. Dieses Vorgehen wurde in weiterer Folge beibehalten.

Relevant ist hierbei zu erwähnen, dass der Schwerpunkt der Befragungen in der Sekundarstufe I – auch aufgrund des Projektzusammenhangs – auf Neuen Niederösterreichischen Mittelschulen (NNÖMS) lag. Hier wurden SchülerInnen jährlich befragt. Zusätzlich konnten SchülerInnen von Gymnasien beziehungsweise noch bestehenden Hauptschulen im Bezirk in die Erhebung miteinbezogen werden. Diese SchülerInnen konnten jedoch nur – im Sinne eines Pre-Post-Designs – in den Eingangsstufen sowie in den Abgangsstufen der Sekundarstufe I befragt werden beziehungsweise werden sie befragt:

Abbildung 3: Erhebungsdesign



Quelle: Eigene Darstellung (Umsetzung: Gerfried Mikusch)

Die Anlage der Studie erlaubt somit kaum komparative Aussagen der Lernumgebung in Neuen Niederösterreichischen Mittelschulen zu den herkömmlichen Schularten, was jedoch auch nicht intendiert ist, da davon ausgegangen wird, dass sich die Lernumgebungen auch innerhalb von Schulformen je nach Standort deutlich voneinander unterscheiden.

Hauptgesichtspunkt der SchülerInnenbefragungen sind beziehungsweise waren die Wahrnehmung des innerschulischen (sozialen und unterrichtlichen) Geschehens sowie die Beurteilung außerschulischer Lernressourcen.

Eltern werden ergänzend zu den Aussagen der SchülerInnen befragt, welche Unterstützungsmechanismen sie ihren Kindern zur Verfügung stellen können, und welche Ressourcen ihre SchülerInnen außerhalb der Schule in Anspruch nehmen können. Das inkludiert auch die Menge und Qualität an Zeit, die Eltern mit ihren Kinder verbringen können.

Lehrkräfte – als ExpertInnen für die schulische Wirklichkeit der SchülerInnen – werden speziell zum individuellen innerschulischen Verhalten der SchülerInnen und zum Lern-, Arbeits- sowie Leistungsverhalten in der Schule befragt.

Entwicklung der Erhebungsinstrumente

Zur Entwicklung der Erhebungsinstrumente wurden ExpertInnengruppen eingesetzt, die Items zu den Dimensionen Klassenklima, Kooperation, Bildungsaspiration, akademisches Selbstkonzept, Lernmotivation, Unterrichtserleben sowie Übertrittsentscheidungen generierten.

Die Testvorformen wurden ExpertInnen vorgelegt, die diese danach begutachteten, ob jedes einzelne Item auch unter den üblichen schulischen Rahmenbedingungen verstanden werden kann. Durch dieses Auswahlverfahren ergaben sich die ersten Versionen der Fragebögen, die informell an mehreren Versuchspersonen vorgetestet wurden. Anhand der Rückmeldungen wurden Revisionen der bestehenden Instrumente vorgenommen (vgl. Katschnig et al. 2011b).

Nachfolgend sind Beispielitems sowie die entsprechenden Reliabilitäten der wichtigsten interessierenden Faktoren dargestellt:

Tabelle 2: Beispielitems zu interessierenden Skalen und deren Reliabilitäten

	Beispielitems	5. Schul- stufe	6. Schul- stufe	7. Schul- stufe
Wohlbefinden in der Klasse min = 1; max = 3	Ich fühle mich in der Klasse wohl.			
	Ich wäre gerne in einer anderen Klasse (recodiert).	.615	.772	.805
verbales akademisches Selbstkonzept min = 1; max = 3	Ich bin gerne in meiner Klasse.			
	Mir fällt das Fach D leicht.			
	Ich bringe in D gute Leistungen Beim Aufsatz-Schreiben mache ich viele Fehler (recodiert).	.769	.799	.831
Bildungsaspiration min = 1; max = 3	Welchen Schulabschluss möchtest du erreichen?			
	Was möchtest du nach der Schulzeit machen?	.573	.511	.505
Kooperation min = 1; max = 3	Welchen Beruf möchtest du ergreifen?			
	Wenn ich etwas nicht weiß, helfen mir meine Freunde.			
	Wir helfen uns gegenseitig.	.741	.829	.786
Lernmotivation min = 1; max = 3	Wenn ein Mitschüler/eine Mitschülerin etwas nicht kann, helfe ich ihm/ihr.			
	Ich wäre gern der Beste in der Klasse.			
	Ich beschäftige mich mit dem Lernen, auch wenn ich nicht muss.	.627	.696	.714
Lernbarrieren min = 1; max = 3	Ich strenge mich an, um gute Noten zu bekommen.			
	Ich habe Schwierigkeiten beim Lernen.			
	Wenn etwas schwierig ist, gebe ich schnell auf. Was ich in der Schule gerlent habe, vergesse ich schnell wieder.	.647	.670	.668
LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung min = 1; max = 3	Die Lehrer bemühen sich, alle Schüler gerecht zu behandeln.			
	Die Lehrer sind offen für unsere Meinungen. Meine Lehrer nehmen mich ernst.	.517	.858	.889
Außerschulische Lernanstrengungen min = 1; max = 3	Bekommt du jetzt Nachhilfe? In welchen Fächern bekommst du jetzt Nachhilfe?	.513	.779	.604

Durchführung der Erhebungen

Die Information aller Beteiligten ist bei Erhebungen dieser Größenordnung eine der wichtigsten Variablen. Im Projekt wurde der Informationsfluss mittels Top-down-Strategie gelöst. Informationsschreiben an alle Beteiligten (DirektorInnen, Lehrkräfte sowie Eltern) wurden auf elektronischem (auf Wunsch auch auf postalischem) Wege an die jeweiligen DirektorInnen der Schulen mit der Bitte versandt, diese an die jeweils betroffenen Personengruppen weiterzuleiten.

Die Durchführung der Erhebungen erfolgte unter Mitarbeit von studentischen Hilfskräften (Bachelor- und Masterstudierende am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien), die jeweils in eigenen Schulungen auf die Erhebungen vorbereitet wurden. Für die Durchführung derselben Erhebung wurde eine Handanweisung erstellt, die auch Regelungen für das Verhalten in der Erhebungssituation beinhaltete (siehe dazu ausführlich Katschnig et al. 2011b). Die Dateneingabe erfolgte ebenfalls mit Unterstützung der Studierenden. Die Nachbereitung der Daten, Datenkontrolle sowie Fehlerkorrektur lag in den Händen des NOESIS-Teams.

5.1 *Stichprobenbeschreibung*

Im Fall des NOESIS-Projekts wurde eine Klumpenstichprobe mit einer einfachen Zufallsstichprobe kombiniert. Innerhalb der Klumpen wurden Schulen nach dem Zufallsprinzip ausgewählt, so dass ein mehrstufiges Auswahlverfahren vorliegt. Die Auswahl der Schwerpunktbezirke erfolgte innerhalb der fünf Bildungsregionen Niederösterreichs (Waldviertel, Mostviertel, Niederösterreich Mitte, Niederösterreich Süd, Weinviertel) randomisiert. In den fünf Bildungsregionen wurden 16 Niederösterreichische Mittelschulen ausgewählt und mittels eines Codingsystems anonymisiert.

Bezirkscharakteristika

Um eine Einordnung der Ergebnisse zu ermöglichen, sollen nun die einzelnen Bezirke beschrieben werden. Dabei wird auf Daten der Statistik Austria (2014, Ein Blick auf die Gemeinde) zurückgegriffen.

Der Bezirk 1 (zwei ausgewählte NNÖMS) ist geprägt durch land- und forstwirtschaftliche Betriebe, was auch einen großen Prozentsatz an Erwerbstätigen in dieser Branche zur Folge hat. Auch im Bereich der Herstellung von Waren sind etwa 11 Prozent der erwerbstätigen Bevölkerung beschäftigt. Die höchsten Bildungsabschlüsse haben Personen, wohnhaft in Bezirk 1, vor allem im Berufsbildenden Mittleren Sektor erworben, oder sie weisen einen Lehrabschluss vor. Im Vergleich zu anderen erhobenen Bezirken fällt auch der relativ große Anteil von 40 Prozent an Personen auf, die zum Zeitpunkt der Erhebung nur Pflichtschulabschluss haben. Der Trend bei SchülerInnen geht ebenfalls in eine berufsorientierte Richtung, so besuchen zum Zeitpunkt der Erhebung etwa 10 Prozent der SchülerInnen eine Berufsbildende Höhere Schule und 6 Prozent eine Berufsbildende Mittlere Schule. Aber auch der Anteil an Studierenden ist mit 7,5 Prozent nicht zu vernachlässigen. In diesem Bezirk gibt es sehr wenige Personen nicht-österreichischer Staatsbürger-

schaft (1,2 Prozent), wobei hier der Anteil an Einwanderern aus osteuropäischen Staaten am größten ist.

In Bezirk 2 (sechs ausgewählte NNÖMS) gibt es einen deutlicheren Trend zu höherer Bildung. So haben über 4 Prozent der Bevölkerung einen Universitätsabschluss, über 7 Prozent einen Abschluss in einer Berufsbildenden Höheren Schule und fast 5 Prozent der über 15-jährigen Bevölkerung weist einen Abschluss einer Allgemeinbildenden Höheren Schule vor. Dementsprechend verhalten sich auch die Anteile an Schulbesuchen. So sind Studierende mit etwa 9 Prozent der Wohnbevölkerung vertreten und fast 12 Prozent der Schulbesuche entfallen auf Berufsbildende Höhere Schulen.

In Bezirk 3 (zwei ausgewählte NNÖMS) wird die größte Immigrationsgruppe von Personen aus der Türkei gestellt (über 16 Prozent von 4 Prozent nicht-österreichischer Staatsbürger). Die Wohnbevölkerung arbeitet vornehmlich im Handel, in der Herstellung von Waren oder auch in der öffentlichen Verwaltung – wobei hier nur ein geringer Teil der erwerbsfähigen Personen zum Zeitpunkt der Erhebung als arbeitslos gemeldet war. Auch der Bezirk 3 ist wie Bezirk 1 land- und forstwirtschaftlich geprägt, was sich zum einen an der großen Anzahl an Betrieben der Branche zeigt, zum anderen auch an den Beschäftigungsraten nach wirtschaftlicher Zugehörigkeit. So sind die Branchen Land- und Forstwirtschaft, die Herstellung und der Handel von Waren sowie die Baubranche die dominanten ArbeitgeberInnen in dieser Region. Dementsprechend verhalten sich auch die höchsten Bildungsabschlüsse und Schulbesuche zu diesen Anforderungen. Universitätsabschlüsse sind in diesem Bezirk sehr selten (knapp 2 Prozent), wie auch Personen mit BHS- und AHS-Abschlüssen unterrepräsentiert sind. Ein Gutteil der Bevölkerung weist einen BMS-, einen Lehrabschluss oder einen Pflichtschulabschluss vor. Die nicht-österreichische Bevölkerung ist mit knapp 1 Prozent sehr gering.

Bezirk 4 (zwei ausgewählte NNÖMS) ist jener, der zum Zeitpunkt der Erhebung mit der – im Vergleich zu den anderen Bezirken – höchsten Arbeitslosenrate zu kämpfen hatte (knapp 8 Prozent), wenngleich der Anteil an Personen mit Matura mit insgesamt 15 Prozent nicht gering ist. Erwerbstätige finden sich vor allem im Handel, im Verkehr und in der öffentlichen Verwaltung. SchülerInnen besuchen zum Zeitpunkt der Erhebung vermehrt Allgemeinbildende Höhere Schulen (über 7 Prozent), Berufsbildende Höhere Schulen (9 Prozent) oder studieren an einer Universität (knapp 10 Prozent). Im Bezirk herrscht neben einer hohen Arbeitslosigkeit auch ein – im Vergleich zu anderen Bezirken – großer Anteil an Personen nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft (knapp 7 Prozent), wobei diese zumeist aus Serbien und Montenegro (über 46 Prozent) oder Bosnien und Herzegowina (knapp 12 Prozent) stammen, während der Anteil an Deutschen sehr gering ist.

Bezirk 5 (drei ausgewählte NNÖMS) ist ein städtischer Bezirk nahe Wien. Land- und forstwirtschaftliche Betriebe spielen hier dementsprechend eine untergeordnete Rolle. Erwerbstätige Personen arbeiten vor allem im Handel, aber auch der Anteil an freiberuflichen/technischen Dienstleistungen ist hier – im Gegensatz zu anderen Bezirken – relativ hoch. Es gibt auch hier einen relativ großen Anteil an nicht-österreichischen Staatsbürgern (5,5 Prozent), wobei türkische Staatsbürger die größte Gruppe ausmachen. Personen mit Universitätsabschlüssen sind mit fast 6 Prozent deutlich vertreten – auch der Anteil an AbsolventInnen einer Berufs- u. Lehrerbildenden Akademie, einer Berufsbildenden Höheren Schule oder einer Allgemeinbildenden Höheren Schule ist hier hoch, während Lehrabschlüsse seltener sind. Der Anteil an Studierenden ist im Vergleich zu anderen Bezirken in Bezirk 5 am höchsten, wie auch der Anteil an AHS-Oberstufen-SchülerInnen. Diese Zahlen – wie auch der Prozentsatz zu Erwerbstätigen in Erziehung und Unterricht – verweisen darauf, dass die Bildungsmöglichkeiten in diesem städtischen Bezirk groß sind.

Auch Bezirk 6 (eine ausgewählte NNÖMS) ist Wien-nahe gelegen, mit einer eher geringen Arbeitslosenrate und einem mittleren Anteil an Personen nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft, die vor allem aus osteuropäischen Staaten stammen. Die erwerbstätige Bevölkerung bietet neben Arbeit in Handelsbetrieben auch freiberufliche/technische Dienstleistungen an und arbeitet in der öffentlichen Verwaltung. Der Bildungsstand der Bevölkerung ist mit fast 7 Prozent HochschulabsolventInnen, 8 Prozent BHS-AbsolventInnen und einem geringeren Anteil an PflichtschulabsolventInnen im Vergleich zu anderen Bezirken als relativ hoch zu bezeichnen. Dementsprechend verhalten sich auch die Schulbesuchsraten. Demnach studieren fast 10 Prozent der sich in Ausbildung befindlichen Bevölkerung, während über 12 Prozent der SchülerInnen eine BHS besucht.

Die Bezirke weisen eine Diversität in Faktoren wie Arbeitslosigkeit, Branchen der Erwerbstätigkeit, Bildungsniveau der Bevölkerung sowie Schulbesuchsraten auf, weshalb der Einbezug der Bezirke als Faktor in den folgenden Berechnungen notwendig erscheint (vgl. auch Knapp 2013).

Gesamtstichprobe der vierten und fünften Schulstufe

Die nachfolgende Tabelle 3 gibt die Fallzahlen der Gesamtstichprobe in der vierten und fünften Schulstufe wieder. Diese SchülerInnen-, Lehrenden- und Elterndaten bilden die Grundlage für den ersten Analyseschritt dieser Arbeit. Für eine detailliertere Beschreibung der Charakteristika der Stichproben jener beiden Erhebungszeitpunkte siehe Katschnig et al. (2011b).

Tabelle 3: Gesamtstichprobe der 4. und 5. Schulstufe

	4. Schulstufe	Gesamt 5. Schulstufe	...davon in AHS	...davon in HS	...davon in NMS
SchülerInnen	N = 1.183	N = 2.970	N = 1.726	N = 678	N = 566
Elternangaben	N = 720				
Lehrendenangaben	N = 917	N = 2.299	N = 1.160	N = 588	N = 551

Die Tabelle verdeutlicht, dass über 1.000 SchülerInnen, deren Eltern und Lehrende Ende der vierten Schulstufe schriftlich befragt wurden. Die Angaben in der Grafik betreffen all jene SchülerInnen, die zumindest ein zweites Mal befragt werden konnten und auch in der Folge in die Erhebungen eingehen werden. Insgesamt wurden N = 1.385 SchülerInnen in der vierten Schulstufe befragt – etwa 200 SchülerInnen konnten nicht erneut herangezogen werden. Das Geschlechterverhältnis ist mit 45,8 Prozent Buben und entsprechend 51,4 Prozent Mädchen ausgeglichen. Die SchülerInnen sind zum Zeitpunkt der Erhebung im Durchschnitt 10 Jahre alt (M = 9,8; SD = .575).

Die Anzahl der SchülerInnen (49,4 Prozent männlich/50,6 Prozent weiblich) erhöht sich zu Beginn der fünften Schulstufe, da nicht nur jene SchülerInnen, die bereits einmal an der Erhebung teilgenommen hatten, in die Studie miteinbezogen wurden, sondern alle SchülerInnen der fünften Schulstufe in den beschriebenen Schwerpunktbezirken. SchülerInnen der Niederösterreichischen Mittelschulen, der damals noch bestehenden Hauptschulen sowie Gymnasien wurden in die Erhebung integriert. 14,1 Prozent der SchülerInnen haben Eltern mit nicht-deutscher Muttersprache, 11,3 Prozent der SchülerInnen haben ein Elternteil mit nicht-deutscher Muttersprache.

Die Lehrendenangaben basieren auf Fragebögen, die den Klassenvorständen der SchülerInnen zugeteilt wurden.

5.2 Auswertung

Die Auswertung der Daten erfolgte zum einen mit IBM SPSS Statistics 20 beziehungsweise IBM SPSS Statistics 21 (<http://www-01.ibm.com/software/at/analytics/spss/>), einem der weltweit verbreitetsten Programmsysteme zur statistischen Datenanalyse, zum anderen mit STATA 12 (<http://stata.com/>). SPSS 20 beziehungsweise SPSS 21 wurden speziell im Bereich der Datenerfassung und -aufbereitung sowie der deskriptiven Analyse eingesetzt, während STATA 12 sich als geeignetes Programm für mehrebenenanalytische Berechnungen sowie Panelanalysen erwiesen hat.

Zur Datenanalyse der eigens erstellten Fragebögen wird ein mehrebenenanalytischer Ansatz verwendet, um eventuelle Stichprobenverzerrungen

durch die Klumpenstruktur der Stichprobe zu vermeiden – SchülerInnen sind in eine Klasse, eine Schule und in einen regionalen Kontext eingebettet. Das Analysemodell dieser Dissertation lässt sich in vereinfachter Form folgendermaßen darstellen: SchülerInnen sind die zentrale Einheit, da sie jene Personen sind, die am unmittelbarsten von dem Bruch in der Bildungskarriere betroffen sind und diesen bewältigen müssen. Um die Situation der SchülerInnen verstehen zu können, bedarf es nicht nur der Selbstbeschreibung der SchülerInnen, sondern einer Kontextualisierung der Aussagen. Diese Kontextualisierung entsteht zum einen durch die Analyse der innerschulischen Umwelt, zum anderen durch die Analyse der außerschulischen Gegebenheiten.

Die Ebenen Individuum, Klasse, Schule und Region sollen in die Analysen miteinbezogen werden und Wirkungszusammenhänge zwischen Indikatoren auf den unterschiedlichen Ebenen festgestellt werden. Im Sinne der Zielsetzung des Projekts soll ein Bündel an Faktoren entstehen, das es erlaubt, Aussagen über „Capabilities“ zu treffen, auf die Schule Einfluss nehmen kann. Um Aussagen und Umstände in Bezug auf inner- und außerschulische Kontextfaktoren besser verstehen zu können, werden zudem auch Ergebnisse der NOESIS-Vertiefungsprojekte mit einbezogen

Als Analysekorpus für die Hauptfragestellung 1, zur Analyse von Übertrittsmustern, dienen Daten der vierten und fünften Schulstufe von Kohorte 1, wobei auch für Kohorte 2 kontrolliert wird, um Kohorteneffekte auszuschließen. In der fünften Schulstufe werden SchülerInnen an Hauptschulen, Niederösterreichischen Mittelschulen und Gymnasien in die Analyse aufgenommen, um herauszufinden, ob es „prototypische Konstellationen“ für die verschiedenen Schultypen gibt.

Als Analysekorpus für die Hauptfragestellung 2, der Analyse der Entwicklung von SchülerInnen mit unterschiedlichen Übertrittsmustern in einer speziellen Schulform, sollen die ersten vier Messzeitpunkte der Kohorte 1 herangezogen werden. Die Niederösterreichische Mittelschule setzt sich zum Ziel, allen SchülerInnen eine Bildungskarriere zu ermöglichen, die ihren Vorstellungen entspricht, und ihnen Zugang zu höherer Bildung zu verschaffen. Vor diesem Hintergrund ist es von Interesse zu erheben, ob das Konzept auf verschiedene Gruppen von SchülerInnen, SchülerInnen mit unterschiedlicher sozialer, kultureller oder situationsbezogener Ausstattung einen Unterschied macht. Diese Messzeitpunkte werden gewählt, um einen Verlauf abbilden zu können und Entwicklungen in dieser Phase besser fokussieren zu können.

Als Teil des Evaluationsprojekts NOESIS bildet die Dissertation vertiefende Erkenntnisse über die Schullaufbahn der SchülerInnen und kann möglicherweise dazu beitragen, die Schulentwicklung voranzutreiben. Aus den Ergebnissen des Projekts können Aufschlüsse über regionale und soziale Zusammenhänge erkannt und damit auch die autonome Gestaltung der Schulen erleichtert werden.

Im Zuge der Arbeit gilt es zu spezifizieren, warum bestimmte Faktoren in die Analyse miteinbezogen werden und andere nicht. Diese Spezifikation geschieht anhand existierender empirischer Studien, die außerdem schon die Relevanz des einen oder anderen Faktors für den Bildungsübertritt beschrieben haben.

Auswertungsschritte

Die Auswertung der Daten erfolgt in drei Schritten:

1. Als ersten Analyseschritt gilt es eine Clusteranalyse mit Daten von SchülerInnen der vierten Volksschule durchzuführen. Diese gibt Aufschluss darüber, ob sich Personengruppen finden lassen, die ähnliche Merkmale aufweisen und damit auch ähnliche Eingangsvoraussetzungen für die Sekundarstufe I haben.
2. In einem nächsten Schritt wird untersucht, ob sich SchülerInnen bei Eintritt in die Sekundarstufe I in den Variablen Bildungsaspiration, Klassenklima und akademisches Selbstkonzept unterscheiden und ob hier Kontexteffekte auftreten. Aufschluss darüber geben mehr Ebenenanalytische Auswertungen. In diese Analysen fließen Daten aller SchülerInnen der Sekundarstufe I ein, also jene der Neuen Niederösterreichischen Mittelschulen, der zum Zeitpunkt der Erhebung noch bestehenden Hauptschulen und der Gymnasien.
3. In weiterer Folge soll untersucht werden, ob sich innerhalb der Clustertypen Veränderungen in den interessierenden Variablen finden. Anhand einer Panelanalyse lassen sich diese Veränderungen abbilden und erklärende Variablen ausfindig machen. Datenbasis für diese Analyse bilden nur SchülerInnen der Neuen Niederösterreichischen Mittelschulen.

Nach jedem Auswertungsschritt erfolgt eine Zusammenfassung der wichtigsten Analyseergebnisse.

Vorarbeiten – Datenaufbereitung

Die Items der Fragebögen wurden zunächst mittels Faktorenanalysen (Varimax-Rotation) dahingehend untersucht, ob diese zu Skalen zusammengefasst werden können. Im Anschluss an dieses Vorgehen wurden die gefundenen Faktoren auf ihre Reliabilität hin geprüft. Items mit umgekehrter Polung wurden entsprechend recodiert. Die Skalen wurden als Mittelwertsskalen konstruiert.

Auf eine Datenimputation, die Ersetzung von fehlenden Werten, wurde bewusst verzichtet, da nicht auszuschließen war, dass sich aufgrund des

Längsschnittdesigns Fehler der Datenimputation im Laufe der Zeit verstärken.

5.2.1 Auswertungsschritt 1 – Clusteranalyse

Zur Frage, ob es bestimmte Muster, bestimmte Typen von Personen am Übertritt in die Sekundarstufe gibt, wird zunächst eine Clusteranalyse durchgeführt. Als Grundlage für die Datenanalyse wurden der erste Erhebungszeitpunkt und die Daten der vierten Schulstufe der Kohorte 1 herangezogen.

Die Datenbasis bilden somit N = 1.183 SchülerInnenfragebögen, N = 720 Elternfragebögen sowie N = 917 Angaben von Lehrenden zu ihren SchülerInnen.

Auswahl der Analysevariablen

Zunächst gilt es darzulegen, welche Faktoren in die Analyse miteinbezogen werden und weshalb. Die Auswahl erfolgte zum einen anhand bereits existierender empirischer Studien, die die Relevanz von Faktoren für den Bildungsübertritt beschrieben haben, zum anderen aufgrund der theoretischen Vorannahmen, die der Analyse zugrunde liegen.

In die Clusteranalyse einbezogen werden Angaben der wichtigsten Akteure im Übergangsprozess, nämlich der SchülerInnen, deren Eltern und deren KlassenlehrerInnen. Somit fließen neben Selbstbeschreibungen der SchülerInnen auch Fremdbeschreibungen und Kontextinformationen von Seiten der Familie und der Lehrenden in die Analyse ein. Die verwendeten Faktoren haben sich auf Basis der Literaturrecherche als bedeutsam für den Übergangsprozess gezeigt und sollen dazu dienen, relevante Capabilities am Übergangsprozess zu identifizieren.

- Auf *Lehrendenseite* wurden Aussagen bezüglich des negativen und positiven Sozialverhaltens der SchülerInnen und des Arbeitsverhaltens in die Analyse aufgenommen (vgl. Ditton et al. 2005; McElvany 2010a 2010b; Neuenschwander/Malti 2009; Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007). Die Skala „Arbeitshaltungen“ umfasst Aussagen der Lehrenden zur Lernfreude der SchülerInnen, Ehrgeiz und Mitarbeit. 1 = geringe Arbeitshaltungen; 3 = hohe Arbeitshaltungen (Cronbach's $\alpha = .772$). Die Skala „Sozialverhalten“ umfasst Aussagen zum Wohlbefinden der SchülerInnen in der Klasse, zu Freundschaften und dem Umgang mit Lehrenden. 1 = geringes positives Sozialverhalten; 3 = hohes positives Sozialverhalten (Cronbach's $\alpha = .709$). Die Skala „störendes Verhalten“ setzt sich zusammen aus Aussagen zu Unterrichtsstörungen und Streitigkeiten unter SchülerInnen. 1 = geringes störendes Verhalten; 3 = hohes störendes Verhalten (Cronbach's $\alpha = .697$). Ergänzt wurden diese Angaben durch

die Bildungserwartungen der Lehrenden in Bezug auf ihre SchülerInnen: 1 = Sonderschulabschluss; 2 = Pflichtschulabschluss; 3 = Berufsschulabschluss/Lehre; 4 = Meisterprüfung; 5 = Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule; 6 = Matura; 7 = Kollegabschluss; 8 = Hochschulabschluss.

- Auf *Elternseite* spielen die außerschulischen Ressourcen eine große Rolle (vgl. Jacob/Tieben 2010; Jonkmann et al. 2010; Lassnigg/Vogtenhuber 2009; Steiner/Lassnigg 2000; Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007; Wintersteller 2009). Ressourcen, die die SchülerInnen zu Hause haben, und das kulturelle Kapital der Familie wurden mit einbezogen: Zum einen die Anzahl der Bücher im Haushalt: 1 = 0-10; 2 = 11-25; 3 = 26-100; 4 = 101-200; 5 = über 200, zum anderen das kulturelle Kapital: Diese Skala reicht von 1 = geringes kulturelles Kapital bis 3 = hohes kulturelles Kapital, und umfasst familiäre kulturelle Tätigkeiten wie den Besuch von Musik- und Sportveranstaltungen wie auch Kinobesuche oder den Besuch von traditionellen Gemeindefesten (Cronbach's $\alpha = .541$). Die Bildungsabschlüsse der Eltern sowie ihre Bildungsaspirationen für ihr Kind (1 = kein Abschluss; 2 = Sonderschulabschluss; 3 = Pflichtschulabschluss; 4 = Berufsschulabschluss; 5 = Meisterprüfung; 6 = Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule; 7 = Matura; 8 = Kollegabschluss; 9 = Hochschulabschluss) wurden dem hinzugefügt (Domina et al. 2011).
- Auf *SchülerInnenseite* wiederum wurden Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in die Analyse aufgenommen (vgl. dazu Croll et al. 2008; Jonkmann et al. 2010; Watermann et al. 2010; König 2010; Marsh 2005). Die Skala „Selbstwirksamkeit“ geht von 1 = geringe Selbstwirksamkeitserwartung bis 3 = hohe Selbstwirksamkeitserwartung, und umfasst Aussagen wie „Ich kann mir Dinge, die ich gelernt habe, lange merken“ (Cronbach's $\alpha = .630$). Als Kern der Bildungsentscheidung wurden in Ergänzung zu den Angaben der Eltern und der Lehrenden auch die Bildungsaspirationen der SchülerInnen mit einbezogen.

Ergebnisse der Clusteranalyse

Bühl/Zöfel (2005) schlagen bei einer hohen Fallzahl die Durchführung einer Clusterzentrenanalyse vor. Um die Clusteranzahl bestimmen zu können, die bei einer Clusterzentrenanalyse als gegeben vorausgesetzt wird, wurden die Skalen zunächst standardisiert, um Vergleichbarkeit der Skalen zu gewährleisten sowie einer Ungleichgewichtung einzelner Variablen bei der Gruppierung vorzubeugen (vgl. Bühl/Zöfel 2005). Es wurde eine hierarchische Clusteranalyse mit einer Subpopulation (N = 117 verarbeitete Fälle) vorgeschaltet, um die Anzahl der Gruppen zu bestimmen, die in der Clusterzentrenanalyse als bekannt vorausgesetzt wird. Als Clustermethode wurde hierbei die

Ward-Methode angenommen, der quadrierte euklidische Abstand bildete das zugehörige Maß. Diese vorgeschaltete Analyse ergab 3 Cluster. Im Anschluss an die hierarchische Clusteranalyse wurde eine Clusterzentrenanalyse durchgeführt, bei der fehlende Werte durch ein paarweises Ausschlussverfahren eliminiert wurden.

Tabelle 4: Distanz zwischen Clusterzentren der endgültigen Lösung

Cluster	1	2	3
1 N = 194	-		
2 N = 411	2.67	-	
3 N = 394	4.10	2.96	-
Gesamt N = 999			

Aus der Gesamtstichprobe der SchülerInnen in der vierten Klasse Volksschule konnten N = 999 SchülerInnen klassifiziert werden. Die nachfolgende Tabelle 5 gibt die Clusterzentren der endgültigen Lösungen wieder, ebenso wie die Mittelwerte und Standardabweichungen, die die inhaltliche Interpretation erleichtern sollen.

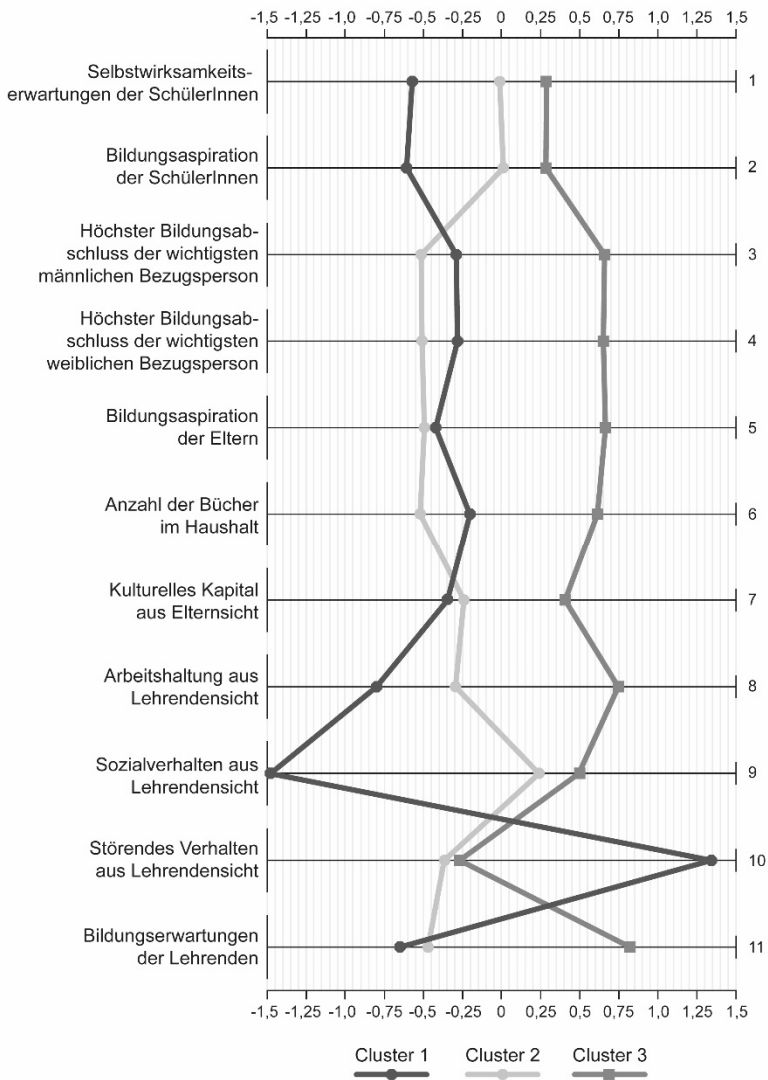
Tabelle 5: Ergebnis der Clusterzentrenanalyse für Kohorte 1 (standardisierte Werte, Mittelwerte und Standardabweichungen)

	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
Selbstwirksamkeitserwartungen der SchülerInnen	-0.57	-0.01	0.29
	2.4 (0.38)	2.6 (0.34)	2.7 (0.28)
Bildungsaspiration der SchülerInnen	-0.61	0.01	0.28
	3.8 (1.19)	4.2 (0.85)	4.4 (0.77)
Höchster Bildungsabschluss der wichtigsten männlichen Bezugsperson	-0.29	-0.51	0.66
	4.3 (2.50)	3.8 (1.90)	6.6 (2.39)
Höchster Bildungsabschluss der wichtigsten weiblichen Bezugsperson	-0.28	-0.51	0.65
	4.3 (2.28)	3.8 (1.94)	6.9 (2.39)
Bildungsaspiration der Eltern	-0.42	-0.49	0.66
	5.6 (1.91)	5.4 (1.77)	7.4 (0.97)

	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
Anzahl der Bücher im Haushalt	-0.20 3.7 (1.04)	-0.52 3.4 (1.05)	0.61 4.6 (0.73)
Kulturelles Kapital aus Elternsicht	-0.35 1.5 (0.30)	-0.24 1.5 (0.30)	0.41 1.7 (0.30)
Arbeitshaltungen aus Lehrendensicht	-0.80 1.4 (0.60)	-0.29 1.9 (0.78)	0.75 2.6 (0.59)
Sozialverhalten aus Lehrendensicht	-1.48 1.7 (0.49)	0.24 2.8 (0.34)	0.49 2.9 (0.29)
Störendes Verhalten aus Lehrendensicht	1.34 1.9 (0.81)	-0.37 1.1 (0.24)	-0.27 1.1 (0.40)
Bildungserwartungen der Lehrenden	-0.65 3.3 (1.84)	-0.47 3.9 (1.57)	0.82 6.1 (1.19)

Abbildung 4 gibt noch zusätzlich einen Eindruck über die einzelnen Clusterprofile, bevor diese im nächsten Schritt beschrieben werden. Für die Darstellung der Clusterprofile wird wiederum auf die standardisierten Werte zurückgegriffen, um keine Unterschiede zu suggerieren, die aufgrund der unterschiedlichen Skalierung der Daten zustande kommen:

Abbildung 4: Clusterprofile Kohorte 1



Beschreibung der Cluster

Cluster 1: Diese N = 194 SchülerInnen haben Eltern, die zumindest einen Lehrabschluss vorweisen können, für ihre Kinder zumindest den Abschluss

einer Berufsbildenden Mittleren Schule erhoffen und diesen kulturelles Kapital zur Verfügung stellen. Die SchülerInnen selbst haben aber geringere Selbstwirksamkeitserwartungen als SchülerInnen in den anderen Clustern, weisen geringere Sorgfalt in ihren Arbeitshaltungen auf, und zeigen geringeres positives Sozialverhalten aus Sicht ihrer Lehrenden. Die Bildungserwartungen der Lehrenden gehen bei SchülerInnen in diesem Cluster in Richtung 3 = Berufsschule/Lehrabschluss, was kongruent mit dem elterlichen Bildungsabschluss ist.

Cluster 2: Das zweite Cluster ist mit N = 411 klassifizierten SchülerInnen das größte der drei. Hier finden sich SchülerInnen mit potentiell problematischen Eingangsvoraussetzungen. Ihre Eltern weisen tendenziell Pflichtschulabschluss oder den Abschluss einer Lehre vor und können ihren Kindern nicht so viel Kapital beispielsweise in Form von Büchern (3 = 26-100 Bücher im Haushalt) zur Verfügung stellen wie Eltern, deren Kinder in andere Cluster fallen. Die SchülerInnen selbst haben jedoch Zutrauen in ihre Fähigkeiten und auch die Lehrenden weisen auf gute Arbeitshaltungen hin. Das Sozialverhalten beschreiben Lehrende als positiv und geben geringes störendes Verhalten der SchülerInnen an. Die Bildungserwartungen der Lehrenden tendieren in Richtung des Abschlusses einer Lehre mit Meisterprüfung.

Cluster 3: Bezieht man sich auf die SchülerInnensicht, so befinden sich in diesem Cluster N = 394 SchülerInnen, die im Vergleich zu SchülerInnen in anderen Clustern die höchsten Selbstwirksamkeitserwartungen aufweisen. Die Bildungsaspiration ist in der vierten Schulstufe generell sehr homogen (vgl. dazu Katschnig et al. 2011a), weshalb sich hier zwischen den Clustern kaum Unterschiede zeigen (können). Die SchülerInnen geben zu diesem Zeitpunkt an, sie würden gerne einen Abschluss mit Matura erreichen und in der Folge studieren.

Das Potential zu studieren haben SchülerInnen in diesem Cluster auch aus Sicht der Eltern. Eltern von SchülerInnen antworten hier auf die Frage, welchen Bildungsabschluss sie ihren Kindern zutrauen, mehrheitlich mit 7 = Matura. Sie selbst können ebenfalls einen Abschluss mit Matura vorweisen. Das kulturelle Kapital ist bei SchülerInnen in diesem Cluster ebenfalls am stärksten ausgeprägt, sowohl was die Anzahl der Bücher im Haushalt (5= über 200) als auch entsprechende Freizeitaktivitäten angeht, die kulturelle Fähigkeiten fördern sollen.

Die herausragenden Tendenzen setzen sich auch in den Angaben der Lehrenden fort. So zeigen SchülerInnen in diesem Cluster gute Arbeitshaltungen und ein entsprechendes positives Sozialverhalten. Auch die Bildungserwartungen der Lehrenden tendieren bei diesen Kindern in Richtung Matura.

Eine Bemerkung

Es ist üblich, die gefundenen Cluster zu labeln, sie zu benennen (vgl. Bühl/Zöfel 2005). An dieser Stelle soll jedoch darauf verzichtet werden, sie mit Begriffen wie beispielsweise „Die Bevorzugten“ oder „Die Benachteiligten“ zu bezeichnen, da dies eine normative Setzung bedingen würde, die an dieser Stelle nicht getroffen werden soll. Im Sinne der theoretischen Rahmenkonstruktion des Capability Approaches würde dies bereits eine Vorwegnahme und Antizipation von Verlaufsmustern bedeuten, die der Unvoreingenommenheit in der Analyse zuwider laufen würde.

Demographische Charakteristika der Cluster

Geschlechtsspezifische Charakteristika lassen sich in den einzelnen Clustern ausmachen. In Cluster 1 sind 62,4 Prozent männlich, in Cluster 2 41,1 Prozent und in Cluster 3 sind es 48,6 Prozent. Bezüglich der Geschlechter sind somit Schüler in Cluster 1 überrepräsentiert, während es in Cluster 2 zu einer leichten Unterrepräsentation kommt. Das Cluster 3 ist als ausgewogen zu bewerten.

Weiters relevant in Bezug auf demographische Charakteristika ist die Muttersprache der Eltern als Proxy für (nicht) vorhandenen Migrationshintergrund in der Herkunftsfamilie der SchülerInnen.

Tabelle 6: Muttersprache der Eltern gekreuzt mit Clusterzugehörigkeit

		Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Gesamt
beide Eltern Mutter-sprache nicht-deutsch	Anzahl	20	57	29	106
	% innerhalb der Muttersprache	18.9%	53.8%	27.4%	100%
ein Elternteil Mutter-sprache nicht-deutsch	Anzahl	13	40	29	82
	% innerhalb der Muttersprache	15.9%	48.8%	35.4%	100%
		Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Gesamt
beide Elternteile Mutter-sprache deutsch	Anzahl	121	213	236	570
	% innerhalb der Muttersprache	21.2%	37.4%	41.4%	100%
Gesamtzahl klassifizierter SchülerInnen		386	127	245	758

Der Migrationshintergrund ist eines jener „klassischen Charakteristika“, die für Übergangentscheidungen als relevant gelten, wie bereits in der theoretischen Ausführung ausgiebig erläutert wurde.

Interessant erscheint der Fokus auf Prozentzahlen innerhalb der Muttersprache. Hier zeigt sich deutlich, dass SchülerInnen, deren Eltern beide nicht-deutsche Muttersprache aufweisen, zwar zu über 50 Prozent im Cluster 2 zu finden sind, zu etwa einem Viertel oder Fünftel jedoch auch bei den Clustern 1 und 3 vertreten sind. Für SchülerInnen mit nur einem nicht-deutschsprachigen Elternteil ist das Verhältnis noch etwas „günstiger“. Demnach fallen über ein Drittel jener Gruppe in das Cluster 3. Das Verhältnis in dieser Gruppe entspricht in etwa jenem Zuteilungsverhältnis in der Gruppe jener SchülerInnen, deren Eltern beide deutschsprachig sind.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Clusterzusammensetzung in den Schultypen, um die Ausgangssituation zu markieren. Insgesamt besuchen etwa 36 Prozent der klassifizierten SchülerInnen ein Gymnasium, 16 Prozent eine Hauptschule und fast 50 Prozent eine Neue Niederösterreichische Mittelschule.

Über 70 Prozent der SchülerInnen in Gymnasien gehören zu jenem Cluster mit den günstigsten Eingangsvoraussetzungen – Cluster 3 –, während SchülerInnen in den noch bestehenden Hauptschulen speziell dem Cluster 2 zuzuordnen sind. Dies gilt mit einem noch höheren Prozentsatz für die Neuen Niederösterreichischen Mittelschulen. Die Zusammensetzung ergibt hier, dass jedoch auch jeweils ein Viertel dieser klassifizierten SchülerInnen in Gruppe 1 und 3 fallen.

Tabelle 7: Schulform gekreuzt mit Clusterzugehörigkeit

		Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Gesamt
Allgemeinbildende Höhere Schule	Anzahl	30	66	263	359
	% innerhalb des Schultyps	8.4%	18.4%	73.3%	100%
Hauptschule	Anzahl	41	75	40	156
	% innerhalb des Schultyps	26.3%	48.1%	25.6%	100%
Neue Mittelschule	Anzahl	123	270	123	484
	% innerhalb des Schultyps	25.4%	55.8%	25.4%	100%
Gesamtzahl klassifizierter SchülerInnen		194	411	394	123

Die nachfolgende Tabelle 8 gibt einen Überblick über die Clusterzugehörigkeiten nach Bezirken. So zeigt sich in vielen Bezirken eine ähnliche Verteilung. In Bezirk 1 und 2 (jeweils 44 Prozent) sowie Bezirk 3 mit fast 50 Prozent der eigenen SchülerInnenpopulation ergibt jedoch einen Überhang an SchülerInnen, die dem Cluster 2 zugeordnet wurden, während der Anteil von SchülerInnen in Cluster 3 im Bezirk 5 und Bezirk 6 am höchsten ist.

Tabelle 8: Bezirk gekreuzt mit Clusterzugehörigkeit

		Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Gesamt
Bezirk 1	Anzahl	30	47	31	108
	% innerhalb des Bezirks	27.8%	43.5%	28.7%	100%
Bezirk 2	Anzahl	38	90	75	203
	% innerhalb des Bezirks	18.7%	44.3%	36.9%	100%
Bezirk 3	Anzahl	23	35	15	73
	% innerhalb des Bezirks	31.5%	47.9%	20.5%	100%
		Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Gesamt
Bezirk 4	Anzahl	36	61	62	159
	% innerhalb des Bezirks	22.6%	38.4%	39.0%	100%
Bezirk 5	Anzahl	41	129	139	309
	% innerhalb des Bezirks	13.3%	41.7%	45.0%	100%
Bezirk 6	Anzahl	26	49	72	147
	% innerhalb des Bezirks	17.7%	33.3%	49.0%	100%
Gesamtzahl klassifizierter SchülerInnen		194	411	394	999

Zusammenfassung der Ergebnisse der Clusteranalysen

Im ersten Auswertungsschritt, der Clusteranalyse, galt es zunächst herauszufinden, ob SchülerInnen Charakteristika aufweisen, die eine Zuordnung zu einer bestimmten Gruppe, einem bestimmten Typ, einem konkreten Cluster

erlaubt. Die Auswahl der Analysevariablen erfolgte anhand der theoretischen Ableitungen sowie anhand von bereits existierenden empirischen Studien, die die Relevanz von Lehrendenangaben, Elternangaben und SchülerInnenangaben in den Vordergrund rückten.

Eine vorgeschaltete hierarchische Analyse ergab drei Cluster, die nachfolgend anhand einer Clusterzentrenanalyse spezifiziert wurden. Zentrale Unterscheidungskriterien der Cluster liegen vor allem in den „klassischen“ Differenzierungen wie Bildungshintergrund der Eltern und deren Bildungsaspirationen sowie in den Bildungserwartungen der Lehrenden, während etwa die Selbstwirksamkeitserwartungen der SchülerInnen und deren Bildungsaspirationen zu diesem Zeitpunkt kaum Differenz zwischen den drei Gruppen generieren.

So haben SchülerInnen in Cluster 3 aus gesellschaftlich normativer Perspektive betrachtet die günstigsten Voraussetzungen. Mit Bourdieu würde man von einem hohen sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapital bei dieser Gruppe ausgehen. In Bezug auf den Migrationshintergrund der SchülerInnen, genauer die Muttersprache ihrer Eltern, ergibt sich, dass es hier innerhalb der Sprachgruppe Unterschiede gibt. So sind in der Gruppe „beide Eltern Muttersprache nicht-deutsch“ sowie „ein Elternteil Muttersprache nicht-deutsch“ jeweils unter einem Fünftel dem ersten Cluster, etwa die Hälfte dem zweiten Cluster und etwa ein Drittel dem dritten Cluster zuzuordnen. Die Gruppe jener, deren beide Eltern deutsche Muttersprache haben, sind – mit Schwankungen – etwa zu gleichen Teilen auf die entsprechenden Cluster verteilt.

SchülerInnen, die zumindest ein Elternteil haben, das nicht-deutsche Muttersprache hat, sind zu etwa 40 Prozent im Cluster 3, was auch mit den Befunden zur Bildungsaspiration dieser SchülerInnen korreliert, wonach speziell diese SchülerInnen und deren Eltern ein besonders hohes Bildungstreben aufweisen (vgl. Katschnig et al. 2011a, 2011b).

Deutlich wird jedoch, dass SchülerInnen, die der Gruppe 3 angehören, überzufällig häufig diese „guten“ Eingangsvoraussetzungen auch nutzen, und in eine Allgemeinbildende Höhere Schule wechseln, während SchülerInnen aus dem Cluster 2 in Hauptschulen beziehungsweise Neuen Niederösterreichischen Mittelschulen die größte Gruppe ausmachen. Dies wiederum legt den Schluss nahe, dass die Neue Mittelschule zum Zeitpunkt der Erhebung für jene Eltern und SchülerInnen mit besonders hohen Bildungsaspirationen nicht als geeignete Schulform galt, um das Potential der SchülerInnen am besten zu fördern. Das Cluster 1 bildet aber dennoch etwa ein Viertel der SchülerInnenpopulationen in Neuen Mittelschulen. Bei diesen SchülerInnen kann erwartet werden, dass sie sich möglicherweise, trotz etwas ungünstigerer Eingangsvoraussetzungen, durch den Besuch einer Neuen Mittelschule, die ja die Chancen für alle SchülerInnen offen halten soll, Aufstieg und den Zugang zu höherer Bildung nach Beendigung der Mittelstufe erhoffen. Die

NMS könnte für diese SchülerInnen als „Sprungbrett“ in höhere Bildung wahrgenommen werden, ohne den befürchteten Leistungsdruck in Gymnasien aushalten zu müssen.

Interessant ist zudem der Befund, dass die Wahrnehmung der Lehrenden in Bezug auf das (Sozial-)Verhalten der SchülerInnen Differenzen zwischen den Clustern generiert. So scheinen auch die Bildungserwartungen der Lehrenden damit zusammenzuhängen, ob die SchülerInnen positives Verhalten zeigen.

Auch regional gibt es einige Differenzen in der Clusterverteilung. So zeigt sich in den Wien-nahen Bezirken 5 und 2 ein (teilweise) deutlich größerer Anteil an SchülerInnen, die dem Cluster 3 zugeordnet wurden. Dies ist wohl auch der allgemeinen Bevölkerungsstruktur in diesen Bezirken geschuldet. Der Anteil der PflichtschulabsolventInnen in der Bevölkerung dieser Bezirke ist relativ gering, während BMS- und BHS-AbsolventInnen sowie AbsolventInnen des tertiären Bildungsbereichs eine dominante Personengruppe ausmachen (vgl. Statistik Austria 2014). Konträr dazu verhält es sich beispielsweise im land- und forstwirtschaftlich geprägten Bezirk 3, wo die Gruppe 2 sehr dominant ist. Angesichts der regionalen Strukturen in diesem Bezirk ist dies jedoch nicht verwunderlich, so weist Bezirk 3 einen hohen Anteil an PflichtschülerInnen auf (76 Prozent), einen geringeren Anteil an SchülerInnen in der AHS-Oberstufe und an Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen. Es gibt hier um ein Drittel weniger Gymnasien als Hauptschulen. Absolventen im Bezirk 3 sind zumeist Pflichtschulabsolventen oder Absolventen einer Lehre oder einer Berufsbildenden Mittleren Schule. Abschlüsse Berufsbildender Höherer Schulen, Universität oder Fachhochschulen sind eher selten. Hier sind regionale Disparitäten sehr prägnant und verdeutlichen auch die Standortbezogenheit und die Notwendigkeit der Kontextualisierung der Daten. So haben SchülerInnen in dem genannten Bezirk 3 oftmals auch (regional angepasst) andere Bildungserwartungen und Vorstellungen von der Notwendigkeit (höherer) Bildung als SchülerInnen in einem regionalen Umfeld mit vielfältigsten Bildungsmöglichkeiten.

Die Clusteranalyse ergab somit, dass der Bildungshintergrund der SchülerInnen Differenzen generiert – ein Befund, der nicht unerwartet ist. Für die Arbeit relevant ist nun, danach zu fragen, ob sich die SchülerInnen trotz dieser unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen ähnlich entwickeln und ob sich Elemente finden lassen, die zu einer Kompensation dieser Eingangsvoraussetzungen führen können. Haben oder entwickeln SchülerInnen *Capabilities*, die es ihnen ermöglichen, ihre Schulkarriere zu meistern und wie sind diese Ressourcen beschaffen?

5.2.2 Auswertungsschritt 2 – Querschnittsanalysen in der 5. Schulstufe

Zur genaueren Beschreibung der interessierenden Cluster aus Kohorte 1 werden nun mehrebenenanalytische Berechnungen angestellt, die Aufschluss darüber geben sollen, ob sich die drei Cluster in den interessierenden Dimensionen Bildungsaspiration, Klassenklima und akademisches Selbstkonzept zu Beginn der Sekundarstufe I unterscheiden. Hier soll der Ausgangspunkt nach dem Übertritt von der Volksschule in die Sekundarstufe I bestimmt werden, von dem aus die nachfolgenden Längsschnittanalysen ausgehen können und gleichzeitig die Frage beantwortet werden kann, welche Ressourcen oder Capabilities sich SchülerInnen im Verlauf der Zeit aneignen können, um ihre Bildungskarriere entsprechend der eigenen Wunschvorstellungen zu meistern. Hierbei handelt es sich um Momentaufnahmen, die eine erste Einschätzung der SchülerInnen widerspiegeln, die sich im Laufe der Sekundarstufe I verändern kann und damit nicht als stabil (auch nicht als stabil innerhalb des Schuljahres) angenommen wird.

Die Relevanz einer *mehrebenenanalytischen* Berechnung ist der Tatsache geschuldet, dass in dieser Erhebung Schulklassen herangezogen wurden und somit keine einzelnen SchülerInnen, die unabhängige Einheiten bilden (vgl. Snijders/Bosker 1999).

Die Variable „Migrationshintergrund“ beziehungsweise „Muttersprache der Eltern“ wurde in den Analysen als „Dummyvariable“ gehandhabt. Es ergeben sich somit zwei Analysekatgorien: „Beide Elternteile mit nicht-deutscher Muttersprache“ sowie „Ein Elternteil mit nicht-deutscher Muttersprache“. Die dritte Kategorie „Beide Elternteile mit deutscher Muttersprache“ bildet hierbei die Referenzkategorie.

Als Geschlecht wurde mit 0 = Buben und 1 = Mädchen codiert. Buben bilden hier somit die Referenzkategorie. Zudem fließen ordinalskalierte Daten in die Analyse ein. Diese wurden um den „Grand Mean“ zentriert (vgl. Enders/Tofighi 2007; Kreft, de Leeuw/Aiken 1995), um einen Nullpunkt zu erhalten.

Die demographischen Angaben, die Clusterzugehörigkeit sowie jene Angaben, die aus den Elternfragebögen entstammen, wurden in der vierten Schulstufe erhoben, während alle weiteren Daten in der Erhebung zu Beginn der fünften Schulstufe generiert wurden.

Die Lehrendenangaben sowie die Elternangaben werden hier als Level 2-Variablen gehandhabt, weil sie Aussagen über die SchülerInnen darstellen.

Klassenklima/Individuelles Wohlbefinden

Schulisches Lernen passiert nicht in der Isolation, im Vakuum, sondern innerhalb eines Klassenverbands, in dem SchülerInnen ihre Potentiale entwickeln können – oder auch nicht. Sind SchülerInnen in einem Klassenverband, in dem sie Angst haben müssen, ausgelacht zu werden, wenn sie eine falsche Antwort geben, wird sich ihr Lernverhalten anders gestalten als in einer Umgebung, in der ein guter Zusammenhalt zwischen den SchülerInnen herrscht und Fehler nicht sanktioniert werden. „Student wellbeing can be considered a major output indicator of quality of education. A positive classroom climate can contribute to a higher sense of wellbeing“ (Van Petegem, Aelterman, Van Keer/Rosseel 2008: 279). Das Wohlbefinden von SchülerInnen, das Klima in der Schule und in der Klasse sind somit bedeutsame Variablen, die auch die Leistungsmotivation und damit den schulischen Erfolg mitbestimmen können (Anderson/Hamilton/Hattie 2004; Zedan 2010). Schwartz et al. (2011) beschreiben, dass stabile Peer-Kohorten wichtig sind für die positive Leistungsentwicklung der SchülerInnen.

Hier wird wiederum – ausgehend von den theoretischen Ausführungen – der Fokus auf das Geschehen innerhalb der Schule verlagert, um bedeutsame Capabilities auszumachen.

Aufgrund der Relevanz des individuellen Wohlbefindens in der Klasse für die Bildungskarriere – auch im Sinne einer sozialen Ressource und eines Netzwerkes innerhalb der Gleichaltrigengruppe – bilden Analysen hierzu die Basis für die Bearbeitung der Forschungsfrage.

Tabelle 9: Mehrebenenanalyse Klassenklima 5. Schulstufe – Clusterzugehörigkeit

	Nullmodell	Modell Clusterzugehörigkeit	Modell Hintergrundvariablen
Konstante	2.69(.031)***	2.75(.015)***	2.71(.021)***
Cluster 1		-0.13(.025)***	-0.13(.030)***
Cluster 2		-0.05(.021)**	-0.06(.024)**
Geschlecht			0.05(.022)**
Beide Elternteile mit nicht-deutscher Muttersprache			0.03(.031)
Ein Elternteil mit nicht-deutscher Muttersprache			-0.0004(.035)

	Nullmodell	Modell Cluster- zugehörigkeit	Modell Hintergrundvariablen
Varianz der Konstanten	0.003(.002)	3.65e ⁻²³ (8.10e ⁻²²)	3.05e ⁻²³ (7.23e ⁻²²)
Varianz der Residuen	0.08(.004)	0.08(.004)	0.09(.004)
Erklärte Varianz		0.1%	26%

*p<0.10 **p<0.05 ***p<0.001

In Bezug auf das Klima in der Klasse zeigt sich, dass sowohl SchülerInnen in Cluster 1 als auch SchülerInnen in Cluster 2 eine verminderte Wahrnehmung ihres Wohlbefindens in Bezug zur Referenzgruppe (Cluster 3) aufweisen. Hier ist die Differenz bei den SchülerInnen in Cluster 2 geringer als bei Gruppe 1. Die Hintergrundvariablen bieten für die Wahrnehmung des Klassenklimas jedoch zusätzlichen Erklärungswert. So gibt es einen Unterschied zwischen Mädchen und Buben dahingehend, dass Mädchen sich wohler fühlen als Buben. Der sprachliche Hintergrund der Eltern hat jedoch offenbar keinen Einfluss auf diese Wahrnehmung.

Tabelle 10: Mehrebenenanalyse Klassenklima 5. Schulstufe – Gesamtmodelle

	Modell inner- schulische Ressourcen	Modell außer- schulische Ressourcen	Gesamtmodell
Konstante	1.17(.195)***	1.67(.301)***	1.00(.382)**
Cluster1	-0.08(.025)***	-0.04(.019)**	-0.06(.023)**
Cluster2	-.004(.020)**	-0.05(.024)**	-0.01(.030)***
Geschlecht			0.02(.020)
Beide Elternteile mit nicht- deutscher Muttersprache			-0.01(.029)
Ein Elternteil mit nicht- deutscher Muttersprache			-0.02(.031)
Kooperation	0.37(.029)***		0.32(.034)***
Lernmotivation		0.22(.036)***	0.12(.043)**

	Modell inner- schulische Ressourcen	Modell außer- schulische Ressourcen	Gesamtmodell
Lernbarrieren		-0.10(.022)***	-0.06(.026)**
Außerschulische Lernanstrengungen		0.01(.014)	-0.01(.016)
Verbales Selbstkonzept		0.08(.023)***	0.03(.027)
SchülerIn fühlt sich wohl	0.04(.035)		0.07(.041)*
SchülerIn hat Freunde in der Klasse	0.07(.029)**		0.04(.034)
SchülerIn kommt gut mit Lehrenden aus	0.07(.028)**		0.06(.033)*
SchülerIn gerät oft in Streit mit KollegInnen	-0.03(.036)		-0.05(.042)
Kooperation in der Klasse	0.19(.082)**		0.11(.093)
Lernmotivation der Klasse		0.20(.106)*	0.16(.135)
Lernbarrieren in der Klasse		0.01(.048)	-0.05(.059)
Varianz der Konstanten	1.08e ⁻²² (2.61e ⁻²¹)	1.10e ⁻²⁵ (2.92e ⁻²⁴)	0.00001(.0001)
Varianz der Residuen	0.06(.003)	0.07(.003)	0.06(.003)
Erklärte Varianz	43.8%	23,5%	43.8%

*p<0.10 **p<0.05 ***p<0.001

Die Analysen zeigen, dass Kooperation zwischen SchülerInnen besonders wichtig ist für die positive Wahrnehmung des Klassenklimas. Den Befund verdeutlichen bereits Katschnig/Kilian (2012, 2014). Aber auch die persönliche Lernmotivation und das Fehlen von Lernbarrieren hängen mit der Wahrnehmung des Wohlbefindens zusammen.

Diese Effekte sind auch im Gesamtmodell noch präsent, während beispielsweise der Kontexteffekt der Klassenkooperation im Gesamtmodell keine statistische Bedeutsamkeit mehr aufweist.

Auch die Einschätzung der Lehrenden, ob SchülerInnen Freunde haben und gut mit Lehrenden auskommen, ist nur bedeutsam, wenn man die personenbezogenen und die Hintergrundvariablen nicht in die Analyse einschließt.

Zudem finden sich Effekte der Clusterzugehörigkeit in den Modellen. Hier sind es die SchülerInnen in Cluster 2, die einen niedrigeren Schätzwert für die Wertminderung aufweisen – ein Befund, der sich im Gesamtmodell wiederum umdreht. Der Geschlechterunterschied ist zudem auch obsolet, sobald inner- und außerschulische Variablen beachtet werden. Auch auf Klassenebene finden sich keine erklärenden Variablen.

Diese Analyse liefert jedoch einen ersten Hinweis darauf, dass sich Kooperation und Lernmotivation eventuell als globale Kategorien herausstellen könnten, die für die weitere Entwicklung der SchülerInnen in der Sekundarstufe I im Sinne von Capabilities von Bedeutung sein könnten.

Das verbale akademische Selbstkonzept hat sich im Modell der außerschulischen Ressourcen als ein Faktor erwiesen, der dazu beitragen kann, das individuelle Wohlbefinden zu erklären. Im folgenden Abschnitt soll nun dieses Konstrukt in den Vordergrund gerückt und danach gefragt werden, ob auch hier zu Beginn der Sekundarstufe I Differenzen zwischen den Clustern bestehen und wie diese gegebenenfalls erklärt werden können.

Akademisches Selbstkonzept

Analysen zum akademischen Selbstkonzept im verbalen Bereich finden sich bereits in Geppert (2012). Demnach sind Geschlecht, Muttersprache sowie der mittlere sozioökonomische Status der Schule bestimmend, wie hoch das Zutrauen der SchülerInnen in ihre eigenen Fähigkeiten ist. Mädchen beziehungsweise SchülerInnen, deren Eltern Migrationshintergrund haben sowie SchülerInnen in Schulen mit hohem mittlerem Sozialstatus zeigen ein höheres akademisches Selbstkonzept. Diese Analysen bezogen sich allerdings nur auf Hintergrundvariablen und untersuchten Unterschiede zwischen Schulen, während sich die vorliegenden Analysen auf Unterschiede zwischen Clustern beziehen und darauf, welche veränderbaren Faktoren relevant sein können, um das Selbstkonzept der SchülerInnen zu konstituieren. Effekte der Herkunft der SchülerInnen sind aufgrund der vorangegangenen Analysen dennoch zu erwarten.

Tabelle 11: Mehrebenenanalyse akademisches Selbstkonzept
5. Schulstufe – Clusterzugehörigkeit

	Nullmodell	Modell Clusterzugehörigkeit	Modell Hintergrundvariablen
Konstante	2.37(.064)***	2.50(.021)***	2.45(.030)***
Cluster 1		-0.27(.036)***	-0.21(.032)***
Cluster 2		-0.14(.029)***	-0.18(.044)***

	Nullmodell	Modell Cluster- zugehörigkeit	Modell Hintergrundvariablen
Geschlecht			0.06(.029)**
Beide Elternteile mit nicht- deutscher Muttersprache			0.09(.043)**
Ein Elternteil mit nicht- deutscher Muttersprache			0.07(.047)
Varianz der Konstanten	0.01(.010)	4.92e ⁻²⁴ (1.30e ⁻²²)	3.13e ⁻²³ (8.12e ⁻²²)
Varianz der Residuen	0.16(.007)	0.16(.007)	0.16(.008)
Erklärte Varianz		0.4%	0.4 %

* p< 0.10 ** p<0.05 *** p< 0.001

In den Analysen zum verbalen akademischen Selbstkonzept zeigt sich wiederum ein Einfluss der Clusterzugehörigkeit. SchülerInnen im Cluster 1 haben ein deutlich vermindertes Zutrauen in die eigenen Leistungen. Für die SchülerInnen in Gruppe 2 ergibt sich eine etwas geringere Differenz von 10 bis 14 Prozent.

Die Hintergrundvariablen liefern hier, wie angenommen, zudem Erklärungswerte. So weisen SchülerInnen, die ein Elternteil mit nicht-deutscher Muttersprache haben, erhöhte Werte in der Skala auf. Zudem ergibt sich ein erwarteter Zusammenhang bezüglich des Geschlechts, wonach Mädchen höheres Zutrauen in ihre sprachlichen Fähigkeiten aufweisen als Buben.

Die nachfolgenden Analysen berücksichtigen nun innerschulische wie außerschulische beziehungsweise persönlichkeitsbezogene Faktoren. Die Modelle werden schließlich im Gesamtmodell zusammengeführt.

Tabelle 12: Mehrebenenanalyse akademisches Selbstkonzept 5. Schulstufe – Gesamtmodelle

	Modell inner- schulische Ressourcen	Modell außerschulische Ressourcen	Gesamtmodell
Konstante	1.56(.312)***	1.31(.486)**	1.12(.621)*
Cluster 1	-0.10(.036)**	-0.09(.036)**	-0.04(.044)
Cluster 2	-0.11(.043)**	-0.05(.047)	-0.03(.059)

	Modell inner- schulische Ressourcen	Modell außerschulische Ressourcen	Gesamtmodell
Geschlecht			0.11(.035)**
Beide Elternteile mit nicht- deutscher Muttersprache			0.02(.051)
Ein Elternteil mit nicht- deutscher Muttersprache			0.04(.060)
Kooperation	0.35(.047)***		0.13(.059)**
Außerschulische Lernanstrengungen		-0.16(.024)***	-0.15(.029)***
Lernmotivation		0.33(.058)***	0.23(.075)**
Lernbarrieren		-0.21(.037)***	-0.16(.044)***
Aspiration der Lehrenden	0.04(.009)***		0.02(.011)**
Aspiration der Eltern		0.03(.009)**	0.02(.011)
Kooperation in der Klasse	0.02(.134)		0.004(.164)
Außerschulische Lernanstrengungen der Klasse		0.18(.072)**	0.08(.092)
Lernmotivation der Klasse		0.04(.172)	0.16(.225)
Lernbarrieren in der Klasse		0.30(.079)***	0.20(.097)**
Varianz der Konstanten	1.89e ⁻²³ (5.67e ⁻²²)	1.04e ⁻²³ (3.00e ⁻²²)	6.03e ⁻²⁴ (1.44e ⁻²²)
Varianz der Residuen	0.15(.008)	0.13(.007)	0.12(.008)
Erklärte Varianz	12.5%	34.2%	44%

* p< 0.10 ** p<0.05 *** p< 0.001

Innerschulisch ist es hier wiederum die Kooperation innerhalb der Klasse, die sich positiv auf die Selbstwahrnehmung auswirken kann. Zudem spielt die Aspiration der Lehrenden eine bedeutsame Rolle. Wird SchülerInnen von Lehrenden viel zugetraut, so nehmen sich diese selbst und ihre Leistungen auch positiver wahr.

Auf personenbezogener, nicht unmittelbar schulischer Ebene tragen wiederum positive Leistungsmotivation und das Fehlen von Lernbarrieren dazu bei, sich selbst positiver wahrzunehmen.

Wie zu erwarten war, haben auch SchülerInnen, die geringere außerschulische Lernanstrengungen auf sich nehmen müssen, sprich kaum oder keine Nachhilfe in Anspruch nehmen (müssen), höheres Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten.

Die beschriebenen Effekte sind auch im Gesamtmodell noch wirkmächtig und erklären die zunächst vorhandenen Unterschiede in der Clusterzugehörigkeit – diese hat hier keinen Einfluss mehr, weshalb auch darauf verzichtet wird, Interaktionseffekte zwischen den im Gesamtmodell signifikanten Faktoren und der Clusterzugehörigkeit zu prüfen.

Interessant ist jedoch der Einfluss der schulischen Barrieren auf Klassen-ebene. Demnach ist das individuelle Selbstkonzept von SchülerInnen höher, wenn die Lernbarrieren der MitschülerInnen höher sind. Soziale Vergleichsprozesse scheinen hier eine besonders große Rolle zu spielen – ein weiteres Indiz dafür, dass Netzwerke in der Klasse und die MitschülerInnen eine nicht zu unterschätzende Ressource darstellen.

Bildungsaspiration

Wie in den theoretischen Ausführungen deutlich geworden ist, sind die Wunschvorstellungen oder Erwartungen, die SchülerInnen in Bezug auf ihre weitere Karriere entwickeln, relevant für die tatsächliche Zielerreichung und bestimmen auch die Leistungsbereitschaft mit, sind somit bedeutsam für die Entwicklung von Capabilities beziehungsweise können selbst als solche dienen.

Bereits andernorts veröffentlichte Ergebnisse zu Bildungsaspirationen zeigten, dass sich Bildungserwartungen im Zusammenspiel inner- und außerschulischer Faktoren konstituieren, wobei außerschulische Faktoren wie kulturelles Kapital der Herkunftsfamilie und das „parental involvement“ (vgl. dazu auch Geppert/Vogl/Bauer-Hofmann 2014) dafür bedeutsam sind (Geppert/Kilian/Katschnig 2013). Auch die MitschülerInnen, die Netzwerke innerhalb der Klasse haben, zeigen einen bedeutsamen Effekt auf die Höhe der Bildungsaspirationen. Während die erwähnten Untersuchungen jedoch Klassen als Analyseeinheiten hatten, wird in den nachfolgenden Analysen der Aspekt der Clusterzugehörigkeit berücksichtigt.

Tabelle 13: Mehrebenenanalyse Bildungsaspiration 5. Schulstufe – Clusterzugehörigkeit

	Nullmodell	Modell Cluster- zugehörigkeit	Modell Hintergrund- variablen
Konstante	0.95(.082)***	1.13(.042)***	1.13(.060)***
Cluster 1		-0.23(.072)***	-0.41(.065)***
Cluster 2		-0.33(.058)***	-0.41(.088)***
Geschlecht			0.07(.059)
Beide Elternteile mit nicht- deutscher Muttersprache			0.17(.085)**
Ein Elternteil mit nicht- deutscher Muttersprache			0.14(.095)
Varianz der Konstanten	0.02(.016)	$1.67e^{-22}(4.29e^{-21})$	$2.84e^{-22}(8.69e^{-21})$
Varianz der Residuen	0.67(.030)	0.67(.030)	0.63(.033)
Erklärte Varianz		0.08%	11.7%

* p< 0.10 ** p<0.05 *** p< 0.001

Die Analyse verdeutlicht, dass zwischen den Clustern Unterschiede in der Bildungsaspiration der fünften Schulstufe bestehen. So bedeutet speziell die Zugehörigkeit zum Cluster 2 eine verminderte Chance auf eine hohe Bildungserwartung. Dies trifft auch auf die Gruppe 1 zu, wenngleich die Verminderung in diesem Cluster etwas geringer ausfällt. Unter Einbezug von Hintergrundvariablen ist sie in beiden Clustern sogar noch deutlicher. Hinzu kommt ein Effekt der Zugehörigkeit zu einer Gruppe mit differentem sprachlichem Hintergrund. Die Gruppe 3 dient hier wiederum als Referenzcluster.

Zur Verdeutlichung kann man sich an dieser Stelle auch die Berufswünsche der SchülerInnen ansehen. Diese wurden anhand einer in den NOESIS-Fragebögen gestellten offenen Frage nach dem Berufswunsch der SchülerInnen in fünf Berufsbereiche eingeteilt.

Nachfolgende Tabelle 14 gibt die Häufigkeitsverteilung in der Stichprobe der fünften Schulstufe wieder.

Tabelle 14: Häufigkeitsverteilung der Berufswünsche in der Gesamtstichprobe der 5. Schulstufe

	Häufigkeit	Gültige Prozente
landwirtschaftlicher Beruf	77	4,6
Lehrberuf	452	26,8
Dienstleistungsberuf	61	3,6
Künstlerischer/sportlicher Beruf	382	22,6
akademischer Beruf	659	39,0
nicht klassifizierbar	57	3,4
Gesamt	1688	100,0

Zu den land- und forstwirtschaftlichen Berufen zählen neben „LandwirtIn“ auch „JägerIn“ oder ganz spezifische Ausformungen wie „WeinbauerIn“. In die Bezeichnung Lehrberufe fallen die „klassischen“ Lehrberufe wie „FrisörIn“, „(Auto-)MechanikerIn“ oder „PolizistIn“, ebenso wie „TierpflegerIn“, „SchneiderIn“, „KonditorIn“ oder „TischlerIn“.

Zu den Dienstleistungsberufen wurden „Bankangestellte“, „CafebesitzerIn“ oder „ImmobilienmaklerIn“ gezählt. Diese Berufsgruppe bildet insgesamt die kleinste Gruppe. Die künstlerischen/sportlichen Berufe werden durch Berufswünsche wie „SchauspielerIn“, „DesignerIn“, „TischtennispielerIn“ oder „FußballspielerIn“ gespeist.

In die Gruppe der akademischen Berufe wiederum fallen „Arzt/Ärztin“ und deren Ausprägungen wie „Tierarzt/Tierärztin“ und „Kinderarzt/Kinderärztin“ sowie „Anwalt/Anwältin“, „RichterIn“ und „PsychologIn“ und in der letzten Kategorie scheinen unrealistische Berufswünsche wie „AgentIn“, „Lamborghini-ErfinderIn“ oder „KriegerIn“ auf.

Die dominantesten Berufskategorien sind hier zum einen akademische Berufe (hier vor allem Arzt/Ärztin), Lehrberufe sowie künstlerische/sportliche Berufe (vor allem der Wunsch ein Profifußballer beziehungsweise eine berühmte Sängerin zu werden ist hier dominant). Für nur etwa 5 Prozent der SchülerInnen kommen land- und forstwirtschaftliche Berufe infrage, wobei hier auch eine regionale Diversität besteht.

Die Gesamtzahlen klassifizierter SchülerInnen liegen bei N = 262 in Bezirk 1, N = 320 in Bezirk 2, N = 148 in Bezirk 3, N = 142 in Bezirk 4, N = 422 in Bezirk 5 und N = 295 in Bezirk 6.

Tabelle 15: Kreuztabelle der Berufswünsche nach Bezirkszugehörigkeit

		Bezirk 1	Bezirk 2	Bezirk 3
Landwirtschaftlicher Beruf	Anzahl	27	8	15
	% innerhalb des Bezirks	10,3%	2,5%	10,1%
Lehrberuf	Anzahl	98	82	44
	% innerhalb des Bezirks	37,4%	25,6%	29,7%
Dienstleistungsberuf	Anzahl	11	15	3
	% innerhalb des Bezirks	4,2%	4,7%	2,0%
Künstlerischer/ Sportlicher Beruf	Anzahl	46	72	22
	% innerhalb des Bezirks	17,6%	22,5%	14,9%
Akademischer Beruf	Anzahl	71	131	60
	% innerhalb des Bezirks	27,1%	40,9%	40,5%
nicht klassifizierbar	Anzahl	9	12	4
	% innerhalb des Bezirks	3,4%	3,8%	2,7%
		Bezirk 4	Bezirk 5	Bezirk 6
Landwirtschaftlicher Beruf	Anzahl	10	6	11
	% innerhalb des Bezirks	4,1%	1,4%	3,7%
Lehrberuf	Anzahl	58	106	64
	% innerhalb des Bezirks	24,1%	25,1%	21,7%
Dienstleistungsberuf	Anzahl	11	16	5
	% innerhalb des Bezirks	4,6%	3,8%	1,7%
Künstlerischer/ Sportlicher Beruf	Anzahl	65	93	84
	% innerhalb des Bezirks	27,0%	22,0%	28,5%
Akademischer Beruf	Anzahl	91	189	117
	% innerhalb des Bezirks	37,8%	44,8%	39,7%
nicht klassifizierbar	Anzahl	6	12	14
	% innerhalb des Bezirks	2,5%	2,8%	4,7%

Inhaltlich lässt sich relativ deutlich erkennen, dass in den eher ländlichen Gebieten, wie Bezirk 1 und Bezirk 3, der Wunsch, einen land- und forstwirtschaftlichen Beruf oder eine Lehre auszuüben, deutlich größer ist, als beispielsweise im städtischen Bezirk 5. Innerhalb der Kategorie Landwirtschaft liegt Bezirk 1 mit über 35 Prozent anteilmäßig klar an der Spitze, gefolgt von Bezirk 3 mit knapp 20 Prozent. Im angesprochenen Bezirk 5 wiederum ist der Anteil an jenen SchülerInnen, die angeben einen Dienstleistungsberuf ausüben zu wollen, am höchsten. Auch akademische Berufe werden hier vermehrt angestrebt.

Die Tabelle 16 bezieht sich nun auf die Clusterzugehörigkeit der SchülerInnen und deren Berufswünsche.

Tabelle 16: Kreuztabelle der Berufswünsche nach Clusterzugehörigkeit

		Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
landwirtschaftlicher Beruf	Anzahl	19	3	3
	% innerhalb von Clusterzugehörigkeit	10,6%	4,2%	8,3%
Lehrberuf	Anzahl	73	28	10
	% innerhalb von Clusterzugehörigkeit	40,6%	39,4%	27,8%
Dienstleistung	Anzahl	8	4	2
	% innerhalb von Clusterzugehörigkeit	4,4%	5,6%	5,6%
künstlerisch	Anzahl	21	10	6
	% innerhalb von Clusterzugehörigkeit	11,7%	14,1%	16,7%
akademischer beruf	Anzahl	53	26	13
	% innerhalb von Clusterzugehörigkeit	29,4%	36,6%	36,1%
nicht klassifizierbar	Anzahl	6	0	2
	% innerhalb von Clusterzugehörigkeit	3,3%	0,0%	5,6%

Was sich hier herauskristallisiert, ist, dass gerade jene SchülerInnen, die aus eher ungünstigen Verhältnissen stammen, akademische Berufe anstreben – konkret SchülerInnen aus Cluster 1. Auch Lehrberufe und künstlerische oder sportbezogene Berufe gelten für diese SchülerInnen 1 als Ziel, während die Berufswünsche in Cluster 2 und 3 sehr ähnlich ausfallen. So strebt etwa ein

Drittel der SchülerInnen einen akademischen Beruf an, etwa 40 Prozent eine Lehre. Dies ist besonders Anbetracht der Ausgangsvoraussetzungen der SchülerInnen in Cluster 3 (hoher Bildungshintergrund der Eltern, hohes kulturelles Kapital) überraschend. Erklärbar wird dies unter der Prämisse, dass SchülerInnen zu Beginn der Sekundarstufe I kaum noch Kontakt zu Informationen haben und hatten, die ihnen verdeutlichen, welche Ausbildung für welchen Beruf erforderlich ist und damit noch sehr unrealistische Vorstellungen diesbezüglich vorhanden sind.

Die weiteren Analysen inkludieren nun wiederum innerschulische sowie außerschulische Ressourcen, um schließlich in ein Gesamtmodell zu münden.

Tabelle 17: Mehrebenenanalyse Bildungsaspiration 5. Schulstufe – Gesamtmodelle

	Modell innerschulische Ressourcen	Modell außerschulische Ressourcen	Gesamtmodell
Konstante	0.39(.634)	-1.57(1.09)	-1.97(1.430)
Cluster 1	-0.25(.072)***	-0.37(.080)***	-0.24(.100)
Cluster 2	-0.24(.087)**	-0.20(.105)*	-0.17(.134)
Geschlecht			0.06(.081)
Beide Elternteile mit nicht-deutscher Muttersprache			0.18(.116)
Ein Elternteil mit nicht-deutscher Muttersprache			0.28(.138)**
Kooperation	0.23(.09)**		0.08(.136)
Lernmotivation		0.45(.132)***	0.27(.174)
Lernbarrieren		0.07(.085)	0.06(.104)
Verbales Selbstkonzept		0.28(.088)**	0.17(.112)
Außerschulische Lernanstrengungen		0.004(.055)*	-0.02(.067)
Aspiration der Lehrenden	0.05(.018)**		0.01(.025)
Bildungsaspiration der Eltern		0.04(.021)**	0.04(.026)

	Modell innerschulische Ressourcen	Modell außerschulische Ressourcen	Gesamtmodell
Kooperation in der Klasse	0.07(.271)		0.22(.377)
Lernmotivation der Klasse	0.15(.382)		0.26(.507)
Lernbarrieren in der Klasse	0.30(.178)		0.29(.222)
Varianz der Konstanten	1.82e ⁻²² (9.86e ⁻¹⁹)	1.28e ⁻²² (3.59e ⁻²¹)	4.28e ⁻²² (1.27e ⁻²⁰)
Varianz der Residuen	0.62(.033)	0.65(.036)	0.62(.043)
Erklärte Varianz	14.4%	6%	14.4%

* p< 0.10 ** p<0.05 *** p< 0.001

In den inhaltlichen Modellen fällt zum einen auf, dass die Wahrnehmung von entsprechender Kooperation innerhalb der Klasse einen positiven Effekt auf die Ausprägung der Bildungsaspiration aufweist. Je höher somit der innerschulische Zusammenhalt, das innerschulische Netzwerk wahrgenommen wird, umso eher streben SchülerInnen höhere Bildungsabschlüsse an.

Auch die Bildungsaspirationen der Lehrenden haben Einfluss auf die Höhe der Bildungserwartungen der SchülerInnen. Trauen Lehrende ihren SchülerInnen somit höhere Abschlüsse zu, so haben auch SchülerInnen das Zutrauen, diese Abschlüsse erreichen zu können.

Auch individuelle Lernmotivation, das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie elterliche Bildungsaspirationen spielen eine Rolle bei der Konstituierung der Bildungsvorstellungen.

Im Gesamtmodell sind jedoch (fast) alle Effekte verschwunden und heben einander auf. Einzig jener, den Migrationshintergrund betreffend, bleibt bestehen. Demnach zeigen SchülerInnen mit einem Elternteil, das nicht-deutsche Muttersprache hat, höhere Bildungsaspirationen als die beiden anderen Gruppen. Einflüsse auf Klassenebene lassen sich zudem nicht ausmachen.

Exkurs: Hat die Schulform einen Einfluss auf die Wahrnehmung der SchülerInnen?

Wenngleich es nicht Ziel der Arbeit ist, den Diskurs um Schulformen zu traktieren, interessiert dennoch, ob sich SchülerInnen in unterschiedlichen Schulformen unterscheiden. Die folgende Nullmodelle und die Gesamtmodelle, die die erklärenden innerschulischen und außerschulischen Variablen mit einbeziehen, sollen Aufschluss darüber liefern.

Tabelle 18: Mehrebenenanalyse der interessierenden Faktoren unter Einbezug der Schulform und der erklärenden Variablen

	Klassenklima	Selbstkonzept	Bildungsaspirationen
Konstante	2.66(.017)***	2.34(.032)***	0.85(.069)***
Neue Niederösterreichische Mittelschule	0.08(.022)***	0.19(.032)***	0.30(.065)***
Hauptschule	0.11(.027)***	0.07(.037)**	0.017(.075)
Varianz der Konstanten	.0003(.0005)	.002(.002)	.009(.010)
Varianz der Residuen	.0832(.0037)	.16(.007)	.65(.029)
Erklärte Varianz	12,5%	8,6%	14,4%

* p< 0.10 ** p<0.05 *** p< 0.001

In den ersten Modellen, die nur die Schulform als erklärende Variable einbeziehen, wird deutlich, dass die Wahrnehmung des Klassenklimas der SchülerInnen, des akademischen Selbstkonzepts und der Bildungsaspirationen nicht unabhängig von der besuchten Schulform ist. So scheinen die Einschätzung des Wohlbefindens in der Klasse und das akademischen Selbstkonzepts in Neuen Niederösterreichischen Mittelschulen und Hauptschulen höher, als in Allgemeinbildenden Höheren Schulen. Bezüglich der Bildungsaspiration haben insbesondere SchülerInnen der Neuen Niederösterreichischen Mittelschulen (NNÖMS) höhere Werte. Nachfolgende Tabelle 19 verdeutlicht den Erklärungswert der Schulform unter Einbezug der entsprechenden innerschulischen und außerschulischen Faktoren.

Tabelle 19: Mehrebenenanalyse der interessierenden Faktoren unter Einbezug der Schulform und der erklärenden Variablen

	Selbstkonzept	Klassenklima	Bildungsaspiration
Konstante	1.17(0.614)*	0.95(.384)**	-2.29(1.423)
Neue Mittelschule	0.08(0.045)	0.02(.027)	0.17(.101)
Hauptschule	0.09(0.052)	0.03(.031)	0.01(.115)

	Selbstkonzept	Klassenklima	Bildungsaspiration
Geschlecht	0.11(0.035)**	0.02(.021)	0.06(.081)
Beide Elternteile mit nicht-deutscher Muttersprache	0.03(0.051)	-0.01(.029)	0.19(.116)
Ein Elternteil mit nicht-deutscher Muttersprache	0.03(0.059)	-0.01(.031)	0.30(.138)**
Kooperation	0.12(0.059)**	0.31(.034)***	0.06(.137)
Lernmotivation	0.24(0.075)***	0.12(.043)**	0.28(.175)
Lernbarrieren	-0.17(0.045)***	-0.06(.026)**	0.06(.105)
Außerschulische Lernanstrengungen	-0.14(0.029)***	-0.01(.016)	-0.01(.068)
Verbales Selbstkonzept		0.03(.027)	0.17(.113)
Bildungsaspiration der Eltern	0.02(0.011)		0.05(.025)
Kooperation in der Klasse	0.01(0.163)	0.12(.093)	0.30(.376)
Außerschulische Lernanstrengungen der Klasse	0.01(0.098)		
Lernmotivation der Klasse	0.14(0.223)	0.14(.135)	0.22(.510)
Lernbarrieren in der Klasse	0.21(0.097)	-0.05(.060)	0.29(.222)
SchülerIn fühlt sich wohl		0.08(.041)*	
SchülerIn hat Freunde in der Klasse		0.04(.034)	
SchülerIn kommt gut mit Lehrenden aus		0.06(.033)	
SchülerIn gerät oft in Streit mit KollegInnen		-0.05(.041)	
Aspiration der Lehrenden (grand mean-zentriert)	0.02(0.011)**		0.01(.026)

	Selbstkonzept	Klassenklima	Bildungsaspiration
Varianz der Konstanten	4.78e ⁻²⁴ (1.13e ⁻²²)	0.00(.001)	9.13e ⁻¹⁶ (2.44e ⁻¹⁴)
Varianz der Residuen	0.12(0.008)	0.06(.003)	0.62(.043)
Erklärte Varianz	12,5%	8,6%	14,4%

* p< 0.10 ** p<0.05 *** p< 0.001

Aufgrund der Analyse kann geschlossen werden, dass die Schulform zwar durchaus einen Erklärungswert für die Ausprägung des Wohlbefindens in der Klasse, des verbalen akademischen Selbstkonzepts sowie der Bildungsaspiration der SchülerInnen hat, dieser jedoch durch andere Faktoren überlagert wird. Es scheint somit nicht die Schulform zu sein, die Differenz generiert, sondern das, was innerhalb der einzelnen Schule und außerhalb, in der Freizeit und der Familie, auf die SchülerInnen einwirkt.

Zusammenfassung der mehrerebenenanalytischen Ergebnisse

In Bezug auf die Bildungsaspirationen der SchülerInnen fällt auf, dass es hier eine starke Kohärenz zwischen ihren eigenen Bestrebungen und jenen der Lehrenden gibt. Dies deutet darauf hin, dass Lehrende sehr bald eine ziemlich genaue Vorstellung davon erhalten, in welche Richtung sich die SchülerInnen entwickeln können. Bereits nach einigen Wochen in der neuen Schule – die Erhebungen fanden ja gleich zu Beginn der fünften Schulstufe, nach dem Übertritt in die Sekundarstufe I statt – gibt es hier somit eine starke Einigkeit zwischen den SchülerInnen und deren Lehrenden. Haben Lehrende hohe Bildungsaspirationen für ihre SchülerInnen, so sind die der SchülerInnen höher. Ähnliches gilt auch für das verbale akademische Selbstkonzept, da sich auch hier das Zutrauen der Lehrenden positiv auf die Selbstwahrnehmung der SchülerInnen auswirkt.

Auch der innerschulische Zusammenhalt, die Wahrnehmung der Kooperation in der Klasse, ist ein offenbar wichtiger Aspekt für die Einschätzung der zukünftigen Bildungschancen, wie die persönliche Lernmotivation zur Bildung von Aspirationen beiträgt. Offenkundig ist die Wahrnehmung eines innerschulischen Netzwerkes, innerschulischer Unterstützungsmechanismen, die man mit DuBois-Raymond (2000) mit „Peerkapital“ bezeichnen kann, wichtig in Bezug auf die Einschätzung der eigenen Bildungschancen.

Dieses Peerkapital ist auch bezüglich der Einschätzung des Wohlbefindens innerhalb der Klasse besonders bedeutsam. So scheint aber auch hier die Wahrnehmung der Lehrenden treffende Aussagen zu bieten. Geben Lehrende an, dass SchülerInnen bereits Freunde in der Klasse haben und zugleich auch

positives Sozialverhalten zeigen, so berichten auch SchülerInnen, sie würden sich in der Klasse wohl fühlen (vgl. Katschnig/Kilian 2014).

Geschlecht sowie Muttersprache der Eltern spielen kaum eine Rolle bei der Wahrnehmung des Klassenklimas. So fühlen sich SchülerInnen mit Migrationshintergrund ebenso integriert wie SchülerInnen, deren Eltern deutschsprachig aufgewachsen sind. Auch hier sind es wiederum die SchülerInnen mit Migrationshintergrund, speziell jene Gruppe an SchülerInnen, die ein Elternteil mit nicht-deutscher Muttersprache haben, die besonders hohe Bildungsaspirationen aufweisen (vgl. Katschnig et al. 2011a, 2011b). Die Neue Mittelschule scheint hier – zumindest was den Eintritt der SchülerInnen in die neue Schulform betrifft – eine positive Atmosphäre zu bereiten, die den SchülerInnen Hoffnung auf Aufstieg sowie die Möglichkeit zur Interaktion mit anderen bietet.

Als bedeutsam erweisen sich hier auch die zusätzlichen Lernanstrengungen, die SchülerInnen außerhalb der Schule unternehmen. Auch dieser Befund ist nicht überraschend. So haben jene SchülerInnen, die Nachhilfe erhalten, auch geringeres Zutrauen in ihre Kompetenzen.

In Bezug auf die Clusterzugehörigkeit lässt sich festhalten, dass es zu Beginn der Sekundarstufe I in allen drei ausgewählten Analysekonstrukten: Bildungsaspiration, Klassenklima/individuelles Wohlbefinden und verbales akademisches Selbstkonzept Unterschiede gibt – in nachteiliger Weise für die beiden Cluster 1 und 2, wobei diese Differenzen zum Teil durch die Hinzunahme inhaltlicher Analysevariablen verschwinden. Es ergibt sich zudem ein Interaktionseffekt der Clusterzugehörigkeit mit den individuellen Lernbarrieren. Demnach ist dieser Faktor für SchülerInnen in Cluster 1 bedeutsamer als für die anderen Gruppen.

Was aus den Querschnittsanalysen wiederum deutlich wird ist, dass es weniger die klassischen Faktoren wie Geschlecht, Bildungsgrad der Eltern oder Migrationshintergrund sind, die Unterschiede zwischen Personengruppen erklären, sondern vielmehr Netzwerke innerhalb der Klasse oder die persönliche Leistungsmotivation. So zeigen die Analysen, dass Unterschiede zwischen den gefundenen Clustern in den Faktoren Bildungsaspiration, Wahrnehmung des Klassenklimas und verbales akademisches Selbstkonzept zu Beginn des Eintritts in die Sekundarstufe I bestehen – was wiederum als Ausgangsbasis für die folgenden Längsschnitterhebungen relevant ist. Die Unterschiede in den Bildungsaspirationen lassen sich jedoch durch den Einbezug inner- und außerschulischer Analysefaktoren, ebenso wie Unterschiede in der Wahrnehmung des Klassenklimas erklären.

Aus den mehrebenenanalytischen Ergebnissen lässt sich somit folgern, dass es einen klaren Zusammenhang zwischen einem guten Klassenklima, Kooperation innerhalb der Klasse und persönlicher Leistungsmotivation gibt. Offenbar spornt ein gutes Klassenklima beziehungsweise ein entsprechendes Wohlbefinden in der Klasse dazu an, gute Leistungen erbringen zu wollen

und Lernbarrieren zu beseitigen. In einer Klasse, in der schlechtes Klima herrscht, bedeutet dieser Befund im Umkehrschluss, dass SchülerInnen auch kaum motiviert sind, gute Leistungen erbringen zu wollen. Der Zusammenhalt in der Klasse scheint somit ein bedeutsamer Faktor für eine positive Weiterentwicklung der SchülerInnen zu sein.

Genau dies gilt es nun zu klären: Wie entwickeln sich SchülerInnen in einem bestimmten Cluster weiter und welche Faktoren nehmen darauf Einfluss? Erweisen sich die bereits gefundenen Einflussfaktoren als über die Zeit stabil, um als Capabilities im Sen'schen Sinne fungieren zu können? – dies sind die leitenden Fragen für die nächsten Analyseschritte.

5.2.3 Auswertungsschritt 3 – Panelanalyse

In diesem Schritt wird untersucht, wie sich Personen mit einer bestimmten Clusterzugehörigkeit innerhalb der Sekundarstufe I weiterentwickeln. Als Analysekorpus dienen hierfür Daten der Kohorte 1: Baselineerhebung in der vierten Schulstufe sowie Daten der Sekundarstufe I der fünften, sechsten und siebten Schulstufe. Zur Analyse werden nicht alle jene Personen, die im ersten Auswertungsschritt berücksichtigt wurden, miteinbezogen, sondern lediglich jene, die in eine Niederösterreichische Mittelschule gewechselt haben. Nachdem die Daten im Rahmen der Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule erhoben wurden, interessiert hier besonders die Frage, wie sich SchülerInnen innerhalb des neuen Schulmodells weiterentwickeln, weshalb SchülerInnen in Allgemeinbildenden Höheren Schulen sowie Hauptschulen vernachlässigt werden.

Stichprobe im Längsschnitt von der 4. Klasse Volksschule bis zur 3. Klasse Niederösterreichische Mittelschule

Für Kohorte 1 ergeben sich $N = 314$ vollständige Datensätze, die SchülerInnenangaben sowie Lehrendenangaben von der vierten Klasse Volksschule bis zur dritten Klasse Niederösterreichische Mittelschule enthalten. Davon beinhalten $N = 227$ Datensätze vollständige Angaben der Eltern.

Bezogen auf die $N = 227$ vollständigen Datensätze ($N = 113$ Buben und $N = 114$ Mädchen) haben $N = 33$ SchülerInnen Eltern, deren Muttersprache nicht-deutsch ist, $N = 20$ SchülerInnen ein Elternteil, dessen Muttersprache nicht-deutsch ist.

Für die Panelanalysen müssen jedoch nicht nur vollständige Datensätze herangezogen werden, sondern auch jene Datensätze von SchülerInnen, die zumindest zweimal an den Erhebungen teilgenommen haben, können verarbeitet werden. Für die Analysen ergeben sich somit bis zu $N = 2.700$ Fälle.

Tabelle 20: Stichprobenangaben im Längsschnitt für Kohorte 1 – nur SchülerInnen in Neuen Niederösterreichischen Mittelschulen

	4. Schulstufe Ma 2010	5. Schulstufe Okt/Nov 2010	6. Schulstufe Okt/Nov 2011	7. Schulstufe Okt/Nov 2012
SchülerInnenangaben	N = 929	N = 575	N = 718	N = 702
Lehrendenangaben	N = 458	N = 560	N = 759	N = 673
Elternangaben	N = 311			

Um nachvollziehen zu können, ob zwischen den einzelnen im Rahmen der drei Analyseschritte verwendeten Stichproben systematische Verzerrungen bestehen, sollen nachfolgend die Samples hinsichtlich Geschlecht, sprachlicher Hintergrund der Eltern und Bildungsabschluss der Eltern verglichen werden.

Zunächst erfolgt ein Vergleich der in den Mehrebenenanalysen verwendeten Stichprobe, die aus SchülerInnen Neuer Niederösterreichischer Mittelschulen, Allgemeinbildenden Höheren Schulen und Hauptschulen besteht, mit jener Stichprobe, die am Beginn der Panelanalysen steht.

Tabelle 21: Vergleich Gesamtstichprobe mit Panelstichprobe 5. Schulstufe – Geschlecht und Muttersprache der Eltern

N	5. Schulstufe gesamt	Davon im Panel (NNÖMS)	Davon nicht im Panel (AHS, HS)
männlich	311(51%)	169(49%)	142(53%)
weiblich	324(49%)	165(51%)	159(47%)
beide Elternteile Muttersprache deutsch	492(77%)	250(75%)	242(81%)
ein Elternteil Muttersprache nicht- deutsch	51(8%)	26(8%)	25(8%)
beide Eltern Muttersprache nicht- deutsch	92(15%)	58(17%)	34(11%)

Hinsichtlich des Geschlechts können sich keine systematischen Unterschiede ausmachen lassen. So schwankt der Prozentsatz der Mädchen und Buben innerhalb (NNÖMS) und außerhalb des Panels (AHS/HS) jeweils im Bereich der 50 Prozent.

Bezogen auf den Migrationshintergrund der SchülerInnen, operationalisiert durch die Muttersprache der Eltern lässt sich erkennen, dass der Anteil der SchülerInnen in der Mittelkategorie mit acht Prozent immer gleich bleibt. Leichte Verschiebungen ergeben sich in den äußeren Kategorien – es fallen weniger SchülerInnen weg, deren Eltern beide nicht deutsche Muttersprache haben, was mit dem Wegfall der AHS-SchülerInnen erklärbar ist.

Nachfolgende Tabelle 22 bezieht sich auf den Bildungshintergrund der Eltern.

Tabelle 22: Vergleich Gesamtstichprobe mit Panelstichprobe
5. Schulstufe – Bildungshintergrund der Eltern

	Väter (wichtigste männliche Bezugspersonen)			Mütter (wichtigste weibliche Bezugspersonen)		
	5. Schulstufe gesamt	Davon im Panel (NNÖMS)	Davon nicht im Panel (AHS, HS)	5. Schulstufe gesamt	Davon im Panel (NNÖMS)	Davon nicht im Panel (AHS, HS)
niedrige Abschlüsse	264 (42%)	180 (51%)	84 (26%)	83 (18%)	64 (27%)	19 (20%)
mittlere Abschlüsse	112 (17%)	66 (18%)	46 (14%)	112 (24%)	59 (25%)	53 (58%)
hohe Abschlüsse	189 (30%)	40 (11%)	149 (45%)	205 (45%)	53 (23%)	152 (15%)
sonstige Abschlüsse	68 (1%)	70 (20%)	48 (15%)	58 (13%)	59 (25%)	39 (7%)

Hier zeigt sich, dass der Anteil an SchülerInnen deren Väter hohe Bildungsabschlüsse erzielten, im Panel-Out-Sample relativ hoch ist. Beim Bildungshintergrund der Mütter sind es eher jene SchülerInnen, deren Mütter über mittlere Abschlüsse verfügen, die wegfallen. Dies ist wiederum ein deutlicher Hinweis wiederum darauf, dass bildungsaktive Eltern ihre Kinder eher auf eine AHS schicken.

Neben den bereits getroffenen Vergleichen interessieren auch die Entwicklungen innerhalb des Panels an über die Zeit. Hier wird jeweils auf die Ausgangsbasis der 5. Schulstufe Neuen Niederösterreichischen Mittelschulen (NNÖMS) gerechnet.

Auch hier lässt sich keine Systematik was den Dropout bezüglich des Geschlechts angeht, beobachten. Bezüglich des sprachlichen Hintergrunds

der SchülerInnen ist erkennbar, dass insbesondere in der 6. Schulstufe einige SchülerInnen mit differentem Hintergrund nicht an den Erhebungen teilgenommen haben – in der 7. Schulstufe bleibt dieser Prozentsatz jedoch gleich.

Tabelle 23: Panelstichprobe mit Drop-outs 5.-7. Schulstufe – Geschlecht und Muttersprache der Eltern

	5. Schulstufe	6. Schulstufe IN	6. Schulstufe OUT	7. Schulstufe IN	7. Schulstufe OUT	Gesamt IN	Gesamt OUT
männlich	169 (51%)	138 (49%)	31 (43%)	139 (51%)	30 (42%)	118 (50%)	51 (48%)
weiblich	165 (49%)	142 (51%)	23 (57%)	143 (49%)	22 (58%)	117 (50%)	48 (52%)
beide Elternteile Muttersprache deutsch	250 (75%)	212 (76%)	38 (70%)	214 (76%)	36 (69%)	178 (76%)	72 (73%)
ein Elternteil Muttersprache nicht-deutsch	26 (8%)	25 (9%)	1 (2%)	25 (9%)	1 (2%)	22 (9%)	4 (4%)
beide Eltern Muttersprache nicht - deutsch	58 (17%)	43 (15%)	15 (28%)	43 (15%)	15 (29%)	35 (15%)	23 (23%)

Innerhalb des Panels gibt es kaum Unterschiede im Bildungshintergrund der Eltern was Teilnahme und nicht-Teilnahme angeht, was den Schluss zulässt, dass innerhalb des Panels im Verlauf der Sekundarstufe keine systematischen Verzerrungen vorliegen.

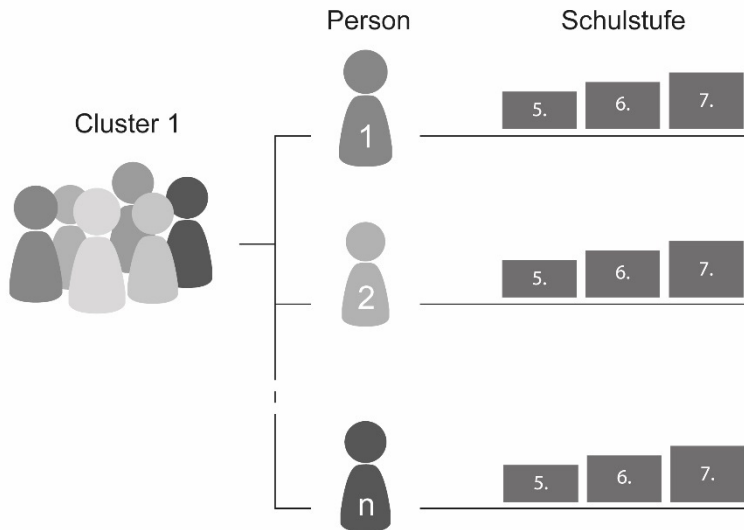
Tabelle 24: Panelstichprobe mit Drop-outs 5.-7. Schulstufe – Bildungsabschluss der Eltern

	5. Schulstufe	6. Schulstufe IN	6. Schulstufe OUT	7. Schulstufe IN	7. Schulstufe OUT	Gesamt	Gesamt OUT
Väter (wichtigste männliche Bezugspersonen)							
niedrige Abschlüsse	180 (54%)	152 (54%)	28 (52%)	154 (55%)	26 (50%)	131 (56%)	49 (50%)
mittlere Abschlüsse	66 (20%)	53 (19%)	13 (24%)	53 (19%)	13 (25%)	44 (19%)	22 (22%)
hohe Abschlüsse	40 (12%)	37 (13%)	3 (6%)	37 (13%)	3 (6%)	29 (12%)	11 (11%)
sonstige Abschlüsse	48 (14%)	38 (14%)	10 (18%)	38 (13%)	10 (19%)	31 (13%)	17 (17%)
Mütter (wichtigste weibliche Bezugspersonen)							
niedrige Abschlüsse	183 (55%)	154 (55%)	29 (54%)	154 (54%)	29 (56%)	124 (53%)	59 (60%)
mittlere Abschlüsse	59 (17%)	50 (18%)	9 (16%)	51 (18%)	8 (15%)	45 (19%)	14 (14%)
hohe Abschlüsse	53 (16%)	46 (16%)	7 (13%)	47 (17%)	6 (12%)	39 (17%)	14 (14%)
sonstige Abschlüsse	39 (12%)	30 (11%)	9 (17%)	30 (11%)	9 (17%)	27 (11%)	12 (12%)

In der Panelanalyse wurden – wie bereits in den mehrbenenanalytischen Berechnungen – separate Modelle erstellt, die zu einem Gesamtmodell zusammengefügt wurden.

Es wurden Mehrebenen-Längsschnittmodelle konstruiert. Die Cluster bilden jeweils die dritte Analyseebene.

Abbildung 5: Panelanalyse



Quelle: Eigene Darstellung (Umsetzung: Gerfried Mikusch)

„Longitudinal data can be viewed as two-level or clustered data with occasions nested in subjects, in which case subjects become clusters“ (Rabe-Hesketh/Skrondal 2012: 228). Bei einer Panelanalyse werden Verläufe in einer abhängigen Variablen – in diesem Fall in den Variablen Klassenklima, Selbstkonzept und Bildungsaspiration – durch Veränderungswerte anderer Skalen vorhergesagt. Zudem ist es möglich, (zumeist) unveränderliche Variablen wie beispielsweise das Geschlecht in die Analyse einzubeziehen.

In der Interpretation werden positive Signifikanzen in veränderbaren unabhängigen Variablen folgendermaßen ausgelegt: Eine positive Entwicklung in der unabhängigen Variablen geht mit einer positiven Veränderung in der abhängigen Variablen einher – das Gegenteil trifft entsprechend für unabhängige Variablen mit negativem Vorzeichen zu. Für zeitunabhängige Variablen gilt, dass Personen, die dieses Merkmal aufweisen, eine erhöhte – oder entsprechend verminderte – Wahrscheinlichkeit aufweisen, eine entsprechend positive Entwicklung in den interessierenden abhängigen Variablen zu vollziehen.

In Anlehnung an die theoretischen Ausführungen, in denen der Aspekt des „freedom added“ im Kontrast zum klassischen „value added“ angesprochen wurde, werden nun die Entwicklungen in den interessierenden Variablen Klassenklima, Bildungsaspirationen und akademisches Selbstkonzept beleuchtet. Hier gilt es herauszufinden, wie sich die Wahrnehmung der Schü-

lerInnen diesbezüglich entwickelt und ob sich hier Aspekte – im Sinne einer Capability – finden lassen, die eine positive Entwicklung fördern können.

Klassenklima/Individuelles Wohlbefinden

Der Zusammenhalt in der Klasse, die gute Verständigung mit SchulkollegInnen und die Freude daran, in die Schule zu kommen, sind bedeutsame Variablen, die die Bildungskarriere von SchülerInnen mitbestimmen (vgl. Crosnoe/Riegle-Crumb/Frank/Field/Muller 2008). Diese soziale Dimension innerhalb der Schule bestimmt auch mit, ob sich SchülerInnen in der Schule konzentrieren können, sich trauen aktiv mitzuarbeiten, oder Angst haben müssen, von anderen SchülerInnen ausgelacht zu werden, wenn sie etwas Falsches äußern. Die Peers sind dafür verantwortlich, ob man gerne in die Schule geht und können dadurch mitbestimmen, wie die eigene Bildungskarriere verläuft: „Schools and classrooms are inherently social places, and it seems likely that peers have an important influence on adolescent achievement beliefs and behaviors“ (Ryan 2001: 1135). Auch negative Auswirkungen auf die Bildungskarriere sind möglich, etwa wenn die unmittelbaren Bezugspersonen in der Schule diese als negativ und unbedeutend betrachten. Dies kann im Extremfall auch zu einem Drop-out einzelner SchülerInnen führen (vgl. Staff/Kreager 2008). Robertson/Symons (2003) stellen wiederum aufgrund einer Längsschnitterhebung einen Zusammenhang zwischen einer positiven, stabilen Peergroup während der Schulzeit und späterem beruflichem Erfolg her – in Kombination mit einem entsprechenden sozialen Status der Herkunftsfamilie und dem elterlichen Bildungshintergrund – und kommen zu dem Schluss: „While we are not able to trace the exact channel by which the peer group influences attainment, it seems likely to us that a better peer group brings with it better behaved children, a belief in the value of education, and parents who actively scrutinize the teaching process“ (Robertson/Symons 2003: 51). Nach Ryan (2001) könnte aber auch der positive Effekt eines guten Zusammenhalts in der Klasse auf die Entwicklung von Lernmotivation und damit auf die Entwicklung der Leistung rückführbar sein.

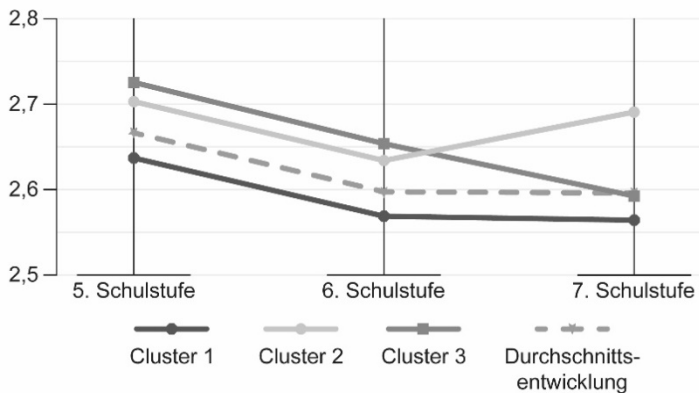
Die Datenlage begründet somit zum einen die Relevanz des Klassenklimas für die Bildungskarriere (vgl. auch Schwartz/Stiefel 2004), zum anderen ist davon auszugehen, dass sich die Wahrnehmung des Wohlbefindens in der Klasse als nicht stabil erweist, weshalb nun der Frage nachgegangen wird, wie sich der Zusammenhalt in der Klasse, die Wahrnehmung des Klassenklimas im Kontext der Neuen Mittelschule entwickelt, einer Schulform, die durch offene Unterrichtsformen zum einen höheren Lernertrag erzielen möchte, gleichzeitig aber auch dadurch wohl den Zusammenhalt innerhalb der Klasse stärken kann. Die zugrundeliegende Annahme – basierend auf dem Theoriekonstrukt des Capability-Ansatzes lautet, dass der Zusammen-

halt innerhalb der Klasse ein Faktor sein kann, der dabei hilft, Netzwerke aufzubauen, die wiederum bedeutsam für den weiteren Bildungsverlauf und die Maximierung von Bildungsoptionen sein können.

Zunächst soll eine deskriptive Betrachtung der Entwicklungen innerhalb der Cluster erfolgen. Es soll hier anhand von Mittelwertsdarstellungen angedeutet werden, ob und welche Veränderungen in der Wahrnehmung des Klassenklimas geschehen.

Wichtig ist zu erwähnen, dass sich all diese Entwicklungen in einem überdurchschnittlichen Bereich bewegen. Bei einer Skala, die von 1 (sehr schlechtes Klassenklima) bis 3 (sehr gutes Klassenklima) reicht, sind alle Werte oberhalb des Durchschnitts gelagert (6-9 Items, Cronbach's $\alpha = .582-.805$).

Abbildung 6: Entwicklung der Wahrnehmung des Klassenklimas nach Clusterzugehörigkeit



Hier wird deutlich, dass die Entwicklung der SchülerInnen im Cluster 1 und 3 tendenziell leicht negativ verläuft, während die Wahrnehmung des Klassenklimas von SchülerInnen im Cluster 2 nach einem leichten Absinken zu Beginn der sechsten Schulstufe wieder auf den Ausgangswert zurückgeht. Die Veränderungen sind hier im Nachkommastellenbereich anzusiedeln, was auf die Konstruktion der Skala als Mittelwertsskala zurückzuführen ist – dadurch ergibt sich nur eine geringe Spannweite. Der Gesamttrend verläuft zunächst leicht negativ und pendelt sich in der Folge auf einem Niveau ein.

Die nachfolgende Analyse soll Aufschluss darüber geben, ob diese Veränderungen statistische Signifikanz aufweisen und wie anhand welcher Faktoren diese gegebenenfalls erklärbar sind.

Tabelle 25: Längsschnittanalyse Klassenklima Basismodelle

	Nullmodell	Modell Cluster- einfluss	Modell Messzeit- punkte	Modell Regions- einfluss
Konstante	2.58(.049)***	2.65(.027)***	2.59(.031)***	2.64(.062)***
Cluster1		-0.19(.036)***	-0.19(.036)***	-0.18(.036)***
Cluster2		-0.01(.032)	-0.01(.032)	-0.02(.032)
5.Schulstufe			0.11(.022)***	0.11(.022)***
6.Schulstufe			0.05(.024)**	0.05(.024)**
7.Schulstufe			0.05(.024)**	0.05(.024)**
Bezirk1				-0.11(.060)*
Bezirk2				-0.02(.056)
Bezirk3				-0.08(.062)
Bezirk4				-0.07(.060)
Bezirk5				-0.002(.058)
Varianz zwischen Cluster	0.08(.036)	5.47e ⁻¹¹ (8.62e ⁻¹⁰)	5.30e ⁻¹¹	5.68e ⁻¹¹ (8.06e ⁻¹⁰)
Varianz zwischen Personen	0.18(.013)	0.18(.013)	0.18(.012)	0.18(.013)
Residualvarianz	0.35(.007)	0.35(.007)	0.35(.007)	0.35(.007)

*p<0.10 **p<0.05 ***p<0.001

Diese ersten Analysen verdeutlichen, dass sich die deskriptiv gefundenen Effekte der Clusterzugehörigkeit auch statistisch belegen lassen, wenngleich sich die Veränderungen in Cluster 2 offenbar kaum von jenen in Cluster 3, das als Referenzkategorie dient, unterscheiden. Feststellbar sind Effekte des Messzeitpunkts, die andeuten, dass das Klassenklima und dessen Verlauf Schwankungen je nach Messzeitpunkt unterliegen. Die Region hingegen nimmt einen geringeren Einfluss auf die Ausprägung der Veränderung im Klassenklima. So ist die Abweichung lediglich in Bezirk 1 auf dem Zehn-Prozent-Niveau bedeutsam. Bezirk 6 gilt wiederum als Referenzkategorie.

Nun werden die inhaltlichen Kategorien in die Modelle gespeist. Die Hintergrundvariablen sowie die Clusterzugehörigkeit sind zeitinvariante Variablen, während die Skalen Kooperation (9-13 Items, Cronbach's $\alpha = .738-.786$), Lehrer-Schüler-Verhältnis (7-2 Items, Cronbach's $\alpha = .517-.889$), Lernmotivation (9-11 Items, Cronbach's $\alpha = .580-.714$), Lernbarrieren (4-6 Items, Cronbach's $\alpha = .647-.670$) sowie außerschulische Lernanstrengungen (2-5 Items, Cronbach's $\alpha = .513-.786$) Veränderungsvariablen darstellen. Auch die Items, bezogen auf Lehrendenangaben, sind als über die Zeit veränderbar konstruiert.

Die inhaltliche Analyse der Veränderung der Klassenklimawahrnehmung zeigt einige deutliche Effekte. Geschlecht hat unter Berücksichtigung anderer Hintergrundvariablen einen bedeutsamen Einfluss auf die Entwicklung der Wahrnehmung des Klassenklimas. So nehmen Mädchen das Klassenklima im Verlauf der Schulzeit in der Neuen Niederösterreichischen Mittelschule positiver wahr als Buben – ein Effekt, der im Gesamtmodell jedoch durch das Zusammenspiel inner- und außerschulischer Faktoren erklärt wird und nicht mehr statistisch bedeutsam ist.

Tabelle 26: Längsschnittanalyse Klassenklima Gesamtmodelle

	Modell Hinter- grundvariablen	Modell Inner- schulisch	Modell Außer- schulisch	Gesamt- modell mit Regions- einfluss
Konstante	2.55(.035)***	0.61(.165)***	1.21(.525)***	0.55(.301)*
Cluster1	-0.15(.038)***	-0.08(.030)**	-0.07(.032)**	-0.04(.031)
Cluster2	-0.02(.032)	-0.02(.025)	0.02(.028)	-0.002(.026)
Geschlecht	0.05(.025)**			0.004(.020)
Beide Elternteile mit nicht-deutscher Muttersprache	0.02(.034)			-0.05(.028)*
Ein Elternteil mit nicht- deutscher Muttersprache	0.05(.037)			0.006(.029)
Kooperation		0.41(.031)***		0.38(.033)***
Lehrer-Schüler- Verhältnis		0.20(.031)***		0.14(.032)***
Verbales Selbstkonzept			0.04(.023)*	-0.03(.023)

	Modell Hinter- grundvariablen	Modell Inner- schulisch	Modell Außer- schulisch	Gesamt- modell mit Regions- einfluss
Lernmotivation			0.26(.033)***	0.11(.034)***
Lernbarrieren			-0.10(.02)***	-0.08(.02)***
Außerschulische Lernanstrengungen			0.02(.015)	0.004(.015)
SchülerIn fühlt sich wohl		0.01(.070)		0.01(.034)
SchülerIn hat Freunde in der Klasse		0.08(.026)***		0.07(.027)**
SchülerIn kommt gut mit Lehrenden aus		-0.01(.028)		-0.03(.029)
SchülerIn gerät oft in Streit mit KollegInnen		-0.06(.033)*		-0.06(.034)*
Kooperation in der Klasse		0.19(.070)**		0.22(.082)**
Lernmotivation der Klasse			0.32(.087)***	0.05(.105)
Lernbarrieren in der Klasse			0.08(.059)	-0.03(.069)
5.Schulstufe	0.12(.023)***	0.09(.020)***	0.02(.021)	0.06(.024)**
6.Schulstufe	0.05(.024)**	0.05(.020)**	-0.03(.021)	0.32(.022)
7.Schulstufe	0.05(.024)**			
Bezirk1				0.04(.049)
Bezirk2				0.09(.042)**
Bezirk3				0.06(.054)
Bezirk4				0.12(.045)**
Bezirk5				0.05(.044)

	Modell Hinter- grundvariablen	Modell Inner- schulisch	Modell Außer- schulisch	Gesamt- modell mit Regions- einfluss
Varianz zwischen Cluster	4.88e ⁻¹¹ (8.05e ⁻⁰⁸)	3.60e ⁻¹⁰ (1.87e ⁻⁰⁶)	1.22e ⁻¹⁰ (1.86e ⁻⁰⁹)	1.23e ⁻⁰⁹ (2.39e ⁻⁰⁸)
Varianz zwischen Personen	0.19(.013)	0.12(.013)	0.15(.013)	0.11(.019)
Residualvarianz	0.34(.007)	0.25(.007)	0.27(.007)	0.25(.008)
*p<0.10 **p<0.05 ***p<0.001				

SchülerInnen im Cluster 1 tendieren dazu, ihr Wohlbefinden im Verlauf negativer wahrzunehmen, was jedoch auch von den Messzeitpunkten abhängig ist. Interessanterweise verschwindet der Einfluss der Erhebungen in Schulstufe 6 und 7, sobald außerschulische Variablen in die Analyse miteinbezogen werden. Die Veränderung in diesen Variablen scheint somit wirkmächtig zu sein. In diesem Zusammenhang zeigt sich klar, dass sich die Wahrnehmung einer positiven Kooperation zwischen SchülerInnen über die Zeit positiv auf die Wahrnehmung der Veränderung des Klassenklimas auswirkt. Dies trifft auch auf den auf Klassenebene aggregierten Wert zu. Zudem erweist sich die Lehrenden-SchülerInnen-Beziehung in der Verlaufsanalyse als positiv. Wird die Beziehung von SchülerInnen über die Zeit als gut beschrieben, bezeichnen SchülerInnen auch das Klassenklima als solches.

Auf Ebene der Lehrendenaussagen ergeben sich Effekte in der Einschätzung, ob SchülerInnen Freunde haben und ob sie mit ihren KlassenkameradInnen oft in Streit geraten. Die Wahrnehmung der Lehrenden diesbezüglich dürfte somit ein guter Prädiktor sein und mit jener der SchülerInnen übereinstimmen.

Auch hier scheint nochmals auf, was bereits in den Querschnittsanalysen verständlich wurde, nämlich dass Lernmotivation und das Fehlen von Lernbarrieren mit einer erhöhten Wahrnehmung des Klassenklimas im Verlauf einhergehen. Zugleich wird in den Modellen ein Effekt des Messzeitpunkts deutlich, wonach SchülerInnen das Wohlbefinden in der 5. Schulstufe positiver wahrnehmen als in den anderen Schulstufen. In den Analysen zeigt sich somit, dass die bereits in den mehrbenenanalytischen Berechnungen gefundenen Faktoren der Kooperation, der Lernmotivation und der Lernbarrieren durchaus über die Zeit stabile Einflussfaktoren für die Konstituierung der Wahrnehmung des eigenen Wohlbefindens in der Klasse haben, weshalb im Folgenden auch die Stabilität der Einflussfaktoren für Selbstkonzept und Bildungsaspiration geprüft wird.

Akademisches Selbstkonzept

Die Entwicklung des akademischen Selbstkonzepts ist im Laufe der Bildungskarriere Schwankungen ausgesetzt, wenngleich davon ausgegangen wird, dass sich die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten im Laufe der Zeit stabilisiert (Shavelson/Hubner/Stanton 1976), da SchülerInnen ihre Fähigkeiten mit zunehmendem Alter besser einschätzen und in Relation zu den Leistungen anderer KollegInnen und eigener vergangener Leistungen stellen können – SchülerInnen erkennen, dass sie Stärken und Schwächen besitzen. So stellten Cole et al. (2001) anhand von längsschnittlichen Untersuchungen fest, dass vor allem Bildungsübergänge das Selbstkonzept destabilisieren können – erklärbar wird dies durch den Wechsel der Bezugsgruppe (Big-Fish-Little-Pond-Effekt, Marsh 2005). Zwischen dem dritten und sechsten Schuljahr sagen Cole et al. (2001) eine positive Entwicklung des Selbstkonzepts voraus, während es zu einem Abfall in der frühen Adoleszenz und einer Stabilisierung in der späteren Adoleszenz kommt. Smart/Pascarella (1986) sprechen zudem von Geschlechtsunterschieden in der Entwicklung des akademischen Selbstkonzepts, das auch als besonders bedeutend für die Leistungsentwicklung und für den Verlauf der Bildungskarriere gilt. So stellten Brookover/Thomas bereits 1964 fest, dass sich das Selbstkonzept immer auch im Kontext von „signifikanten Anderen“ entwickelt und die eigene Wahrnehmung der Fähigkeiten auch die Leistungsentwicklung beeinflusst – auch nach Kontrolle von Grundfähigkeiten.

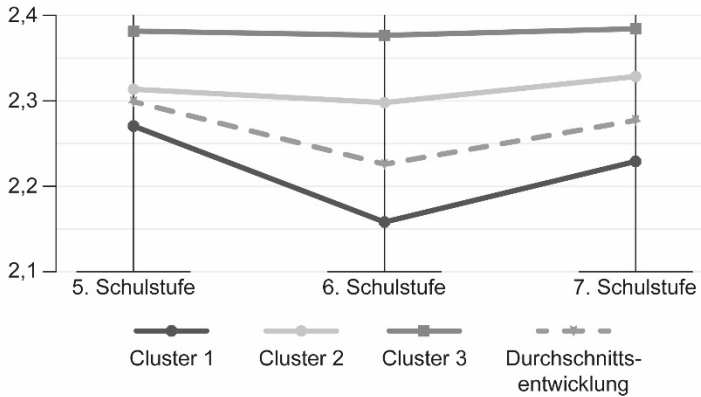
Im Kontext der Neuen Mittelschule, die darauf ausgerichtet ist, die Bildungschancen für alle zu erhöhen, die Schwächeren zu fördern und die Talente zu stärken, ist eine positive Entwicklung der Selbstwahrnehmung der eigenen Fähigkeiten besonders relevant.

Zu erwarten ist jedoch aufgrund bisheriger Forschung, dass es Veränderungen im Verlauf der Neuen Mittelschule gibt. Eine Stabilisierung der Selbstwahrnehmung kann aufgrund der Ergebnisse von Cole et al. (2001) eigentlich erst nach Beendigung der Pflichtschulzeit angenommen werden, wenngleich im österreichischen Bildungssystem durch den weiteren Wechsel von der achten in die neunte Schulstufe wiederum Bezugsveränderungen stattfinden und dadurch Irritationen zu erwarten sind.

Es soll zunächst auch ein Blick auf deskriptive Befunde Aufschluss darüber geben, ob es zwischen den Messzeitpunkten und zwischen den SchülerInnen in den drei Clustern Unterschiede und Veränderungen gibt. Grafik 7 verdeutlicht ein interessantes Bild, denn hier sind es wiederum die potentiell bevorteilten SchülerInnen in Cluster 3, die konstant bessere Werte aufweisen als die beiden anderen Gruppen. Während die Kurve jedoch ganz leicht nach unten sinkt, zeigt die Tendenz bei Gruppe 2 einen leichten Aufwärtstrend. Die SchülerInnen in Cluster 1, die zu Beginn der fünften Schulstufe nahezu idente Werte wie die SchülerInnen in Cluster 3 aufweisen, erleben zu Beginn

der sechsten Schulstufe einen leichten Dämpfer, „kämpfen“ sich aber dann annähernd zu Beginn der siebten Schulstufe zum Ausgangswert zurück.

Abbildung 7: Entwicklung der Wahrnehmung des akademischen Selbstkonzepts nach Clusterzugehörigkeit



Generell sind die Werte jedoch bei einer Skala von 1 (sehr schlechtes Klassenklima) bis 3 (sehr gutes Klassenklima) alle im oberen Bereich angesiedelt.

Auch hier bewegen sich die Wertverschiebungen in kleinem Rahmen und auch hier sind die Werte auf überdurchschnittlicher Ebene anzusiedeln.

Nachfolgende Längsschnittanalyse beschäftigt sich mit der Frage, welche Einflüsse auf die Entwicklung des akademischen Selbstkonzepts wirken.

Tabelle 27: Längsschnittanalyse akademisches Selbstkonzept Basismodelle

	Nullmodell	Modell Cluster-einfluss	Modell Messzeitpunkte	Modell Regions-einfluss
Konstante	2.29(.063)***	2.42(.039)***	2.49(.042)***	2.54(.087)***
Cluster1		-0.27(.051)***	-0.28(.051)***	-0.27(.051)***
Cluster2		-0.13(.045)**	-0.14(.045)**	-0.13(.045)**
5.Schulstufe			-0.05(.026)*	-0.05(.026)*
6.Schulstufe			-0.13(.028)***	-0.14(.028)***
7.Schulstufe			-0.09(.028)**	-0.09(.028)**

	Nullmodell	Modell Cluster- einfluss	Modell Messzeit- punkte	Modell Regions- einfluss
Bezirk1				-0.13(.086)
Bezirk2				0.01(.080)
Bezirk3				-0.13(.088)
Bezirk4				-0.09(.085)
Bezirk5				-0.06(.083)
Varianz zwischen Cluster	0.10(.048)	3.43e ⁻¹¹ (5.27e ⁻¹⁰)	2.93e ⁻¹¹ (3.67e ⁻¹⁰)	3.44e ⁻¹¹ (5.15e ⁻¹⁰)
Varianz zwischen Personen	0.30(.015)	0.30(.015)	0.31(.015)	0.30(.015)
Residualvarianz	0.40(.008)	0.40(.008)	0.40(.009)	0.39(.008)
*p<0.10 **p<0.05 ***p<0.001				

Ähnlich wie in der Analyse zum Klassenklima zeigen sich Effekte der Clusterzugehörigkeit, wobei hier auch SchülerInnen der Gruppe 2 signifikante Abweichungen von der Referenzgruppe, dem Cluster 3, erkennen lassen. Die Abweichungen in dieser Gruppe sind jedoch durchgehend geringer als diejenigen in Cluster 1.

In den inhaltlichen Modellen, die in Tabelle 28 dargestellt sind, gelten wiederum die Hintergrundvariablen sowie die Clusterzugehörigkeit und die Bildungsaspirationen der Eltern als zeitinvariant. Auch die Bezirkszugehörigkeit gilt als fixe Größe über die Zeit. Die Skalen Kooperation, LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis, Lernmotivation, Lernbarrieren und außerschulische Lernanstrengungen sind ebenso zeitabhängig wie die Aspiration der Lehrenden.

Auf inhaltlicher Ebene ergibt sich interessanterweise, dass Mädchen ihre Fähigkeiten im verbalen Bereich über die Zeit nicht positiver wahrnehmen als Buben. Angesichts der mehrbenenanalytischen Ergebnisse, die ebenfalls keinen Geschlechtseffekt ergeben haben, wäre dies vielleicht zu erwarten gewesen – umgekehrt wiederum erweist sich aus der Literatur, dass durchaus bedeutsame Unterschiede in der Entwicklung der akademischen Selbstkonzepts zwischen Buben und Mädchen auftreten (vgl. Jacobs et al. 2002).

Tabelle 28: Längsschnittanalyse akademisches Selbstkonzept Gesamtmodelle

	Modell Hintergrundvariablen	Modell Inner-schulisch	Modell Außer-schulisch	Gesamtmodell mit Regions-einfluss
Konstante	2.42(.047)***	1.56(.231)***	1.58(.353)***	1.37(.482)**
Cluster1	-0.24(.053)***	-0.14(.051)**	-0.16(.060)**	-0.13(.066)**
Cluster2	-0.12(.045)**	-0.10(.043)**	-0.08(.054)	-0.03(.057)
Geschlecht	0.07(.035)			0.01(.040)
Beide Elternteile mit nicht-deutscher Muttersprache	0.07(.048)			0.03(.055)
Ein Elternteil mit nicht-deutscher Muttersprache	0.07(.052)			0.05(.075)
Kooperation		0.28(.043)***		0.18(.055)**
Lehrer-Schüler-Verhältnis		0.05(.042)		-0.01(.053)
Lernmotivation			0.21(.047)***	0.15(.056)**
Lernbarrieren			-0.14(.035)***	-0.10(.037)**
Außerschulische Lernanstrengungen			-0.10(.024)***	-0.09(.027)**
Aspiration der Lehrenden		0.04(.008)***		0.04(.009)***
Bildungsaspiration der Eltern			0.01(.011)	0.01(.011)
Kooperation in der Klasse		0.001(.099)		-0.16(.134)
Lernmotivation der Klasse			0.17(.123)	0.31(.172)*

	Modell Hinter- grundvariablen	Modell Inner- schulisch	Modell Außer- schulisch	Gesamt- modell mit Regions- einfluss
Lernbarrieren in der Klasse			0.13(.082)	-0.03(.111)
Außerschulische Lernanstrengungen der Klasse			0.04(.074)	0.071(.087)
5.Schulstufe	-0.53(.026)*	0.05(.024)**	0.03(.030)	0.04(.036)
6.Schulstufe	-0.14(.028)***	-0.03(.028)	-0.04(.028)	-0.09(.033)**
7.Schulstufe	-0.09(.028)***			
Bezirk1				0.13(.106)
Bezirk2				0.12(.095)
Bezirk3				0.15(.109)
Bezirk4				0.11(.098)
Bezirk5				0.12(.100)
Varianz zwischen Cluster	6.03e ⁻¹¹ (1.15e ⁻⁰⁹)	4.96e ⁻¹¹ (8.56e ⁻¹⁰)	6.95e ⁻¹¹ (9.06e ⁻¹⁰)	9.01e ⁻¹¹
Varianz zwischen Personen	0.30(.017)	0.28(.020)	0.25(.018)	0.24(.018)
Residualvarianz	0.39(.009)	0.28(.008)	0.30(.010)	0.28(.011)
*p<0.10 **p<0.05 ***p<0.001				

Interessanterweise findet sich hier auch kein Effekt der Zugehörigkeit zu einer der Sprachgruppen mehr – ein Umstand, der in den mehrbenenanalytischen Auswertungen im Querschnitt der fünften Schulstufe aufgetreten ist, sich im Verlauf der Sekundarstufe jedoch offenbar nivelliert.

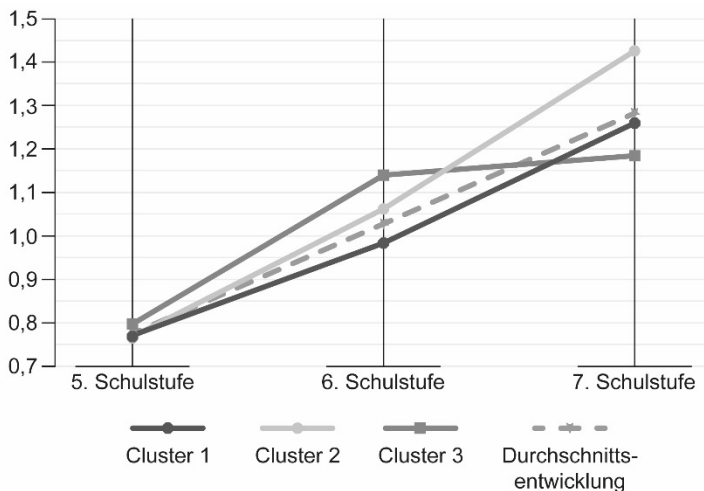
Auch hier ist es wiederum die Kooperation innerhalb der Klasse – ein Effekt, der sich bereits in den mehrbenenanalytischen Auswertungen gezeigt hat –, der Einfluss auf eine positive Entwicklung des Selbstwertgefühls im akademischen Bereich nimmt. Hier scheint die Bildungsaspiration der Lehrenden bedeutsamer zu sein als die soziale Beziehung zwischen Lehrenden

und SchülerInnen. Geben Lehrende hohe Bildungsaspirationen für die SchülerInnen an, so entwickelt sich auch deren akademisches Selbstkonzept positiv. Es zeigt sich auch eine außerordentliche Wirkung der Lernmotivation und der fehlenden Lernbarrieren. Je besser sich die Lernmotivation entwickelt, umso höher ist auch das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten. Effekte der Messzeitpunkte, die bereits aus der Abbildung zur Veränderung des akademischen Selbstkonzepts zu vermuten waren, verschwinden, je mehr innerschulische und außerschulische Variablen berücksichtigt werden.

Bildungsaspiration

Die mehrebenenanalytischen Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass es zu Beginn der Mittelschule kaum Unterschiede in der Ausprägung der Bildungsaspirationen gibt. Nun stellt sich die Frage, ob sich dieses Niveau auch über die Zeit hält und ob sich gefundene Einflussfaktoren auch während des Verlaufs in der Sekundarstufe I als stabil und im Sinne des Sen'schen Ansatzes als Capabilities für die Ausbildung und Ausdifferenzierung entsprechender Bildungsaspirationen als nützlich erweisen.

Abbildung 8: Entwicklung der Bildungsaspiration nach Clusterzugehörigkeit



Aus der Grafik wird ersichtlich, was bereits in den mehrebenenanalytischen Auswertungen zum Ausdruck kam. In der fünften Schulstufe gibt es zwischen den SchülerInnen in verschiedenen Clustern keine Unterschiede. Sie starten alle vom nahezu identen Ausgangswert, entwickeln sich jedoch offenbar unterschiedlich. Der Gesamttrend weist jedoch darauf hin, dass sich die

meisten SchülerInnen im Verlauf der Sekundarstufe I höhere Bildungsabschlüsse erhoffen. Während die SchülerInnen in den Clustern 1 und 2 kontinuierlich ihre Bildungsaspirationen steigern – die Gruppe 1 in einer deutlich flacheren Kurve als die Gruppe 2 – erhöht jene Gruppe mit den günstigsten Eingangsvoraussetzungen in Cluster 3 ihre Bildungsaspirationen zu Beginn der sechsten Schulstufe deutlich, so dass sie die höchsten Werte erreicht. In der siebten Schulstufe liegen diese jedoch im Vergleich zu den anderen Gruppen am niedrigsten, während die SchülerInnen in Cluster 2 die höchsten Werte aufweisen.

Nachfolgende Analysen sollen nun Aufschluss darüber geben, ob Veränderungen statistisch signifikant sind und wie sich diese erklären lassen.

Tabelle 29: Längsschnittanalyse Bildungsaspirationen Basismodelle

	Nullmodell	Modell Cluster-einfluss	Modell Messzeitpunkte	Modell Regions-einfluss
Konstante	1.01(.027)***	1.07(.061)***	1.33(.067)***	1.58(.134)***
Cluster1		-0.06(.081)	-0.04(.081)	-0.03(.080)
Cluster2		-0.08(.071)	-0.08(.071)	-0.08(.070)
Bezirk1				-0.22(.132)
Bezirk2				-0.31(.123)**
Bezirk3				-0.55(.136)***
Bezirk4				-0.22(.131)*
Bezirk5				-0.14(.127)
5.Schulstufe			-0.47(.042)***	-0.47(.042)***
6.Schulstufe			-0.24(.044)***	-0.24(.044)***
Varianz zwischen Cluster	1.68e ⁻¹⁰ (2.13e ⁻⁰⁹)	2.03e ⁻¹⁰ (2.90e ⁻⁰⁹)	1.54e ⁻¹⁰ (1.78e ⁻⁰⁹)	1.61e ⁻¹⁰ (2.46e ⁻⁰⁹)
Varianz zwischen Personen	0.42(.028)	0.42(.028)	0.45(.026)	0.43(.026)
Residualvarianz	0.64(.017)	0.64(.017)	0.59(.015)	0.59(.015)
*p<0.10 **p<0.05 ***p<0.001				

Diese erste Analyse verdeutlicht, dass es zwischen den Clustern keine großen Unterschiede in der Entwicklung der Bildungsaspirationen gibt – was sich bereits in den deskriptiven Befunden abgezeichnet hat. Die drei Gruppen beginnen ihre Entwicklung auf einem ähnlichen Niveau, haben in der sechsten Schulstufe differente Werte, um schließlich in der siebten Schulstufe wiederum auf ein ähnliches Level zu kommen. Die positive Entwicklung aller drei Gruppen zeigt sich in den signifikanten Werten der Konstanten.

Unterschiede zwischen Regionen lassen sich jedoch ausmachen. So zeigt sich beispielsweise recht deutlich im ländlichen Bezirk 3, dass die Aspirationen der SchülerInnen sich nicht in Richtung höherer Bildungsabschlüsse entwickeln.

Als fixe, zeitinvariante Größen werden nun in den folgenden Modellen die Clusterzugehörigkeit, die demographischen Angaben sowie die Zugehörigkeit zum Bezirk und die Bildungsaspiration der Eltern gehandhabt, während die Variablen Kooperation, Lehrendenaspirationen, Lernmotivation, verbales Selbstkonzept (6-8 Items, Cronbach's $\alpha = .765-.831$) sowie außerschulische Lernanstrengungen als veränderbar konstruiert sind.

Die inhaltlichen Analysen verdeutlichen, dass es vor allem die personenbezogenen Faktoren sind, die Unterschiede in der Entwicklung der SchülerInnen verschiedener Cluster erklären können. Während im Modell der Hintergrundvariablen noch deutliche Differenzen bestehen und diese durch die Messzeitpunktanalysen gestützt werden, ist der konstante Term im „Modell außerschulisch“ nicht mehr signifikant. Der Clustereinfluss besteht weiterhin nicht.

Tabelle 30: Längsschnittanalyse Bildungsaspirationen Gesamtmodelle

	Modell Hintergrund- variablen	Modell Inner- schulisch	Modell Außer- schulisch	Gesamt- modell mit Regions- einfluss
Konstante	1.29(.076)***	0.85(.431)***	-1.29(.718)*	-0.36(.994)
Cluster1	-0.03(.084)	0.07(.089)	-0.03(.110)	0.14(.124)
Cluster2	-0.07(.072)	-0.03(.076)	-0.04(.100)	0.07(.106)
Geschlecht	0.05(.056)			0.07(.076)
Beide Elternteile mit nicht-deutscher Muttersprache	0.03(.076)			-0.03(.104)
Ein Elternteil mit nicht- deutscher Muttersprache	0.03(.083)			0.06(.140)

	Modell Hintergrund- variablen	Modell Inner- schulisch	Modell Außer- schulisch	Gesamt- modell mit Regions- einfluss
Kooperation		0.10(.078)		-0.05(.111)
Lernmotivation			0.22(.092)**	0.23(.114)**
Lernbarrieren			0.03(.068)	0.02(.077)
Verbales Selbstkonzept			0.18(.072)**	0.20(.086)**
Außerschulische Lernanstrengungen			0.04(.048)	0.02(.056)
Aspiration der Lehrenden		0.03(.014)**		0.01(.019)
Bildungsaspiration der Eltern			0.03(.020)	0.04(.021)*
Kooperation in der Klasse		0.46(.190)**		0.40(.285)
Lernmotivation der Klasse		0.27(.255)		-0.37(.373)
Selbstkonzept in der Klasse			0.33(.205)	0.38(.273)
Lernbarrieren in der Klasse			0.03(.160)	-0.25(.204)
Außerschulische Lernanstrengungen der Klasse			0.10(.148)	0.22(.181)
Bezirk1				-0.11(.191)
Bezirk2				-0.33(.211)*
Bezirk3				-0.45(.211)**
Bezirk4				-0.18(.184)
Bezirk5				-0.07(.188)

	Modell Hintergrund- variablen	Modell Inner- schulisch	Modell Außer- schulisch	Gesamt- modell mit Regions- einfluss
5.Schulstufe	-0.48(.04)***	-0.49(.05)***	-0.51(.06)***	-0.49(.08)***
6.Schulstufe	-0.24(.04)***	-0.20(.05)***	-0.26(.06)***	-0.23(.07)**
Varianz zwischen Cluster	1.43e ⁻¹⁰ (1.73e ⁻⁰⁹)	1.89e ⁻¹⁰ (2.45e ⁻⁰⁹)	1.69e ⁻¹⁰ (2.07e ⁻⁰⁹)	5.14e ⁻¹⁰ (7.78e ⁻⁰⁷)
Varianz zwischen Personen	0.45(.026)	0.44(.030)	0.44(.032)	0.41(.039)
Residualvarianz	0.59(.015)	0.61(.018)	0.59(.019)	0.62(.023)

*p<0.10 **p<0.05 ***p<0.001

Die persönliche Lernmotivation sowie das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten haben jedoch Gewicht bei der Konstituierung der Bildungsaspirationen. SchülerInnen, die über die Zeit lernmotiviert sind und die ein positives verbales Selbstkonzept entwickeln, entfalten auch höhere Bildungsaspirationen. Auch die Bildungsaspiration der Lehrenden spielt eine Rolle bei der Entwicklung der eigenen Ziele. Haben Lehrende das Zutrauen, dass SchülerInnen höhere Abschlüsse erreichen können, entwickeln auch die SchülerInnen selbst dieses Zutrauen. Die Bildungsaspiration der Eltern hingegen scheint sich hier nicht niederzuschlagen.

Im Gesamtmodell bestehen kaum Effekte. Die Unterschiede in den Bildungsvorstellungen der SchülerInnen können somit durch die Bildungsaspiration der Lehrenden, die eigene Lernmotivation, das verbale akademische Selbstkonzept und durch Messzeitpunktunterschiede erklärt werden. Für Bezirk 3 besteht zudem noch eine signifikante Differenz. Von einer unterschiedlichen Entwicklung der Bildungserwartungen von SchülerInnen je nach sprachlichem familiärem Hintergrund kann aufgrund der deskriptiven Befunde und der Analysen nicht ausgegangen werden.

Die Erreichung von Bildungszielen

Nun gilt es noch herauszufinden, ob es zwischen den Clustern auch Unterschiede in der Zielerreichung gibt. In den Neuen Niederösterreichischen Mittelschulen gab es – zumindest während diese als Schulversuch geführt wurden – die Option, zwischen einem allgemeinbildenden Zweig und einem berufsorientierten Bereich zu wählen. Der letztgenannte sollte speziell auf das berufsbildende Schulwesen und den Berufseinstieg vorbereiten und damit

zu einer verstärkten Interessensdifferenzierung führen (vgl. Modellplan NÖ 2009; Bauer/Werkl 2012).

Zur Analyse dieser Frage wurden logistische Längsschnittanalysen berechnet. Als Outputvariable wurde die Differenz der beiden Fragen „Weißt du schon, welchen Zweig du ab der 3. Klasse wählen wirst?“ und „Welchen Zweig hast du heuer gewählt?“ gebildet. Als 0 wurden all jene SchülerInnen codiert, die ungleiche Wünsche und tatsächliche Realisierungen aufweisen, während 1 all jene SchülerInnen bezeichnet, bei denen die beiden Variablen ident waren.

Die Antwortkategorie 3 wurde ignoriert, weshalb sich für die Analyse lediglich ein Sample von N = 154 SchülerInnen ergibt. Diese Analyse (pooled logit-Modelle mit cluster-robusten Standardfehlern) ist damit auch nur als explorativ zu bewerten.

Clusterzugehörigkeit sowie die Bildungsaspiration der Eltern gelten hier als zeitinvariant, während die individuelle Bildungsaspiration der SchülerInnen (3 Items, Cronbach's $\alpha = .472-.573$), Kooperation, Lernmotivation, Lernbarrieren, verbales akademisches Selbstkonzept sowie die Bildungsaspiration der Lehrenden als veränderliche Variablen konstruiert sind.

Nachfolgende Tabelle 31 gibt die Ergebnisse wieder.

Tabelle 31: Längsschnittanalyse Erfüllung von Bildungszielen

	Nullmodell	Modell1	Modell2	Modell3	Modell4
Konstante	0.59 (.343)	-0.29 (7.14e ⁻⁰⁹)***	2.29 (.105)***	2.32 (4.350)	2.96 (10.877)
Cluster1		1.27 (8.87e ⁻⁰⁹)***	-1.05 (.253)***	-0.68 (.365)*	-1.95 (.796)**
Cluster2		1.16 (7.15e ⁻⁰⁹)***	-0.56 (.420)	-0.46 (.189)**	-1.04 (.836)
Individuelle Bildungsaspiration			-0.76 (.159)***	-0.71 (.398)*	-0.65 (.364)*
Kooperation				2.46 (.985)**	2.82 (1.594)*
Lernmotivation				-1.06 (.04)***	-2.30 (1.325)*
Lernbarrieren				1.08 (.570)*	0.75 (.916)

	Null- modell	Modell1	Modell2	Modell3	Modell4
Verbales akademisches Selbstkonzept				-0.38 (.683)	-0.01 (.740)
Kooperation in der Klasse					-5.43 (1.434)** *
Lernmotivation der Klasse					9.45 (3.134)**
Selbstkonzept in der Klasse					-6.84 (1.148)** *
Lernbarrieren in der Klasse					2.79 (1.860)
Bildungsaspiration der Lehrenden			0.15 (.268)	0.20 (.191)	0.16 (.268)
Bildungsaspiration der Eltern			-0.30 (.243)	-0.24 (.193)	-0.18 (.411)
5.Schulstufe			0.03 (.136)	0.16 (.339)	-0.88 (.332)**
6.Schulstufe			0.21 (.244)	0.31 (.200)	-1.03 (.431)**
PsuedoR2		0.0471	0.0837	0.1791	0.3509

Die Analysen legen den Schluss nahe, dass die Erreichung von Bildungszielen zum einen abhängig ist von der Clusterzugehörigkeit, zum anderen von den eigenen und den elterlichen Bildungsaspirationen und wiederum – von der Kooperation innerhalb der Klasse. Interessanterweise haben individuelle sowie Bildungserwartungen der Eltern gegenläufige Effekte auf die Erreichung von Bildungszielen – wobei die Effekte der elterlichen Aspirationen nicht statistisch bedeutsam sind. Je höher die Bildungsaspirationen sind, umso eher resultieren daraus unerwartete Bildungsergebnisse. Das Modell 4 verweist zudem darauf, dass die Erreichung von Bildungszielen stark mit Kontexteffekten innerhalb der Klasse zusammenhängt. So steigt die Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung, wenn SchülerInnen in einer Klasse sind, in der die Lernmotivation im Verlauf der Sekundarstufe I ansteigt, das akademische Selbstkonzept der MitschülerInnen jedoch geringer wird. Paradoxer-

weise scheint die individuelle Wahrnehmung der Kooperationsbereitschaft einen positiven Effekt zu haben, eine zu hohe Kooperation innerhalb der Klasse dürfte jedoch auch hinderlich für die Erreichung von Bildungszielen sein.

Zusammenfassung der Längsschnittanalysen

Die Längsschnittanalysen verdeutlichen, dass sich die Wahrnehmung der SchülerInnen in Bezug auf das Klassenklima, ihre Selbstwahrnehmung und ihre Bildungsaspirationen über die Zeit verändern. Dabei hängt die Entwicklung dieser Faktoren zumeist von der Clusterzugehörigkeit ab. Lineare Verläufe sind kaum auszumachen, vielmehr gibt es auch Schwankungen, die vom Messzeitpunkt abhängen. So kehren sich oftmals Verhältnisse zwischen den Messzeitpunkten um.

In Bezug auf die Bildungsaspiration lässt sich zunächst feststellen, dass diese in allen drei Clustern im Verlauf der Zeit höher wird. Dennoch gibt es Unterschiede. So weist beispielsweise die Gruppe mit den günstigsten Eingangsvoraussetzungen – Gruppe 3 – zwischen der 5. Schulstufe und 6. Schulstufe einen Anstieg in ihren Bildungsaspirationen auf, so dass ihr Bildungsstreben über jenem der Gruppe 2 liegt, bei der der Anstieg nicht so ausgeprägt ist. Im Folgejahr jedoch hat diese ihre Bildungswünsche nochmals erhöht, während die Gruppe 3 am Niveau des Vorjahres bleibt. Die Gruppe 1 wiederum erweitert ihre Bildungsvorstellungen im Laufe der Zeit stetig, und zieht so mit denen der Gruppe 2 gleich. Erklärt werden können diese unterschiedlichen Entwicklungen durch Effekte der Lehrendenaspirationen – hier scheint somit der Pygmalioneffekt seine Wirkung zu zeigen, zum anderen auch persönliche Lernmotivation und das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten. Ein Anstieg in diesen Variablen über die Zeit führt auch zu einem Anstieg in den berichteten Bildungserwartungen. Das trifft auch für die Beurteilung des Wohlbefindens sowie für die Entwicklung des akademischen Selbstkonzepts zu. Die SchülerInnen in Cluster 2 scheinen es hier zu schaffen, Lehrenden durch Leistungsbereitschaft zu signalisieren, dass sie höhere Bildung erreichen möchten und auch können.

Während die Befunde zur Bildungsaspiration somit jedoch in eine durchwegs – normativ betrachtet – positive Richtung weisen, nämlich dass SchülerInnen der Neuen Niederösterreichischen Mittelschulen ihre Bildungserwartungen erweitern, ist das Bild bezüglich der Einschätzung des Klassenklimas und des Zutrauens in die eigenen (verbal akademischen) Fähigkeiten different. So ergeben die Analysen, dass SchülerInnen das Klassenklima im Verlauf der Zeit als etwas weniger gut als nach dem Schuleintritt einschätzen. Für die SchülerInnen in Cluster 2 ergibt sich zu Beginn der 7. Schulstufe jedoch wieder der Ausgangswert. Relevant für diese Entwicklung ist wiederum das bereits in den Querschnittsanalysen angesprochene Peerkapital

(DuBois-Raymond 2000), sprich die Kooperationsbereitschaft und Hilfsbereitschaft innerhalb der Klasse. Auch das Lehrenden-SchülerInnen-Verhältnis ist in diesem Zusammenhang bedeutsam. Die in den Querschnittsanalysen angesprochene Wahrnehmung der Lehrenden hält sich auch über die Zeit als guter Prädiktor. So geben SchülerInnen, von denen Lehrende meinen, sie hätten gute Freunde in der Klasse, auch an, sie würden sich in der Klasse wohlfühlen. Geschlechtseffekte oder Effekte des Migrationshintergrunds sowie Effekte des Bildungshintergrunds der Eltern spielen in den Langzeitanalysen eine untergeordnete Rolle. Auch Effekte des Geschlechts sind kaum auszumachen und können durch andere Variablen wie die bereits genannten erklärt werden.

In Bezug auf das akademische Selbstkonzept weisen SchülerInnen, die dem Cluster 3 zuzuordnen sind, kontinuierlich bessere Werte auf als SchülerInnen in den beiden anderen Clustern. Das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, welche sicherlich auch durch den Bildungshintergrund der SchülerInnen verstärkt werden, ist hier besonders hoch – wohl auch verstärkt durch die wachsenden Bildungsaspirationen der Lehrenden.

Die durchaus positive Entwicklung im akademischen Selbstkonzept ist keine Selbstverständlichkeit. So zeigen andere Längsschnittanalysen (vgl. Jacobs et al. 2002), dass das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten im Verlauf der Mittelstufe absinkt. Dieser Trend scheint sich hier nicht fortzusetzen, weder im allgemeinen Trend, noch in den unterschiedlichen Clustern.

In den Analysen zeichnet sich ab, was auch bereits im Querschnittsvergleich als bedeutsam hervorgehoben wurde. Lernmotivation, das Fehlen von Lernbarrieren sowie Netzwerke innerhalb der Klasse sind für eine (normativ) positive Entwicklung der SchülerInnen bedeutsam.

Bezüglich der Lernmotivation muss man auch berücksichtigen, was Hörmann (2012) in ihren Analysen schlussfolgert, nämlich dass mehr Anstrengung eine jener wenigen Handlungsoptionen zu sein scheint, die SchülerInnen zur Verfügung haben, wenn sie in einer Situation nicht zurecht kommen. Somit ist Lernmotivation definitiv als *Capability* zu zählen, da diese Freiheiten eröffnen kann. Je mehr sich SchülerInnen anstrengen, umso eher ist auch mit Erfolg zu rechnen – eine Schlussfolgerung, die man auch in Anlehnung an das Roemer'sche Modell der Chancengleichheit ziehen kann, wonach jene Personen, die sich für dasselbe Ziel mehr anstrengen müssen, auch höhere Honorierung erhalten (Roemer 2002).

6. Diskussion

Was zählt in der heutigen Gesellschaft? Anhand welcher Parameter wird Erfolg gemessen? Anhand welcher Parameter wird versucht, Erfolg oder Misserfolg zu erklären? In Zeiten, die dominiert sind durch Presseberichte über das Abschneiden von SchülerInnen in PISA-Studien oder in Bildungsstandards, die dominiert sind von der Frage, wie die Leistung von SchülerInnen erhöht werden kann, gewinnt man den Eindruck, dass Leistung, Fähigkeiten oder „Kompetenzen“ die entscheidenden Output-Faktoren des Bildungssystems sind. SchülerInnen wird schon früh vor Augen geführt, dass sie in einen Wettbewerb um knappe Ressourcen eintreten – Ressourcen wie beispielsweise Ausbildungs- und Arbeitsplätze – und damit zusammenhängend gesellschaftliche Anerkennung und monetärer Gewinn. Bedeutsam ist der Zugang zu höherer Bildung und die Erreichung von Bildungstiteln – die Erreichung von ökonomischem und kulturellem Kapital, wie es Bourdieu wohl ausdrücken würde.

Gerade Bildungsübergangsschwellen bergen jedoch Risiken für SchülerInnen, die zu einem Austritt aus dem System führen können oder in Bildungswege münden, die nicht die erhofften Bildungstitel bringen. In Österreich ist nun mit der Einführung der Neuen Mittelschule ein weiterer Schultyp in der Sekundarstufe I vertreten, der SchülerInnen dazu befähigen will, ihre Wunschvorstellungen zu entwickeln, eine Schule für alle sein und möglichst vielen SchülerInnen den Weg in höhere Bildungswege öffnen soll.

Bildungspolitisch erhalten die Sekundarstufe I sowie der Übertritt in die Sekundarstufe I somit eine besondere Aufmerksamkeit und auch in der Bildungs- und der soziologischen Forschung sind in den letzten Jahren verstärkte Bemühungen erkennbar, Bildungsübertritte ihre Beschaffenheit betreffend zu ergründen und Mechanismen zu erkennen, die an dieser Schwelle auf die SchülerInnen beziehungsweise auf die Schule als Institution einwirken. Vor diesem Hintergrund bekommen Bildungsübertrittsschwellen wiederum eine neue Brisanz, weshalb sich diese Arbeit diesem Thema explizit widmet.

Die theoretische Konzeptualisierung von Bildungsübergangsmo- dellen

Ein erster Schritt bei der Erforschung von Bildungsübergängen liegt natürlich darin, nach Modellierungen zu suchen. Bildungsübergangsmo-
delle beschäftigen sich zumeist mit der Frage: Welche Charakteristika haben SchülerInnen, die in bestimmte Schultypen übertreten? Die familiären Hintergrundvariablen stehen hier im Zentrum der Überlegungen, egal, ob ein Rational-Choice-Ansatz anwendet wird (vgl. Boudon 1974; Breen/Goldthorpe 1997; Erikson/Jonsson 1996; Esser 1999), oder sich die Studie auf den Humankapitalansatz beruft. Familiäre Hintergrundvariablen wie Geschlecht, Migrations-

status und die Schichtzugehörigkeit sind unbestritten wichtige Einflussfaktoren auf Bildungsentscheidungen, haben jedoch den Nachteil, dass sie als relativ unabänderlich gelten – vor allem von Seiten der Bildungsinstitution Schule.

In Erweiterung dieser Überlegungen spricht Bourdieu (1983, 1987, 2001), der ebenfalls im Kontext der Bildungsübertrittsforschung häufig Anwendung findet (vgl. Bacher 2006; Beck et al. 2010; Ditton 2009, 2010; Jacob/Tieben 2010), unter anderem auch vom Habitus einer Person, der sich im Zusammenspiel mit Kontextfaktoren und auch innerhalb von Institutionen und System bildet. Hier wird der Komplexitätsgrad der Beobachtungen erhöht und die Relevanz unterschiedlicher Perspektiven tritt zum Vorschein. Die vorliegende Arbeit versucht nun daran anschließend zum einen der Bedeutsamkeit von familiären Hintergrundvariablen gerecht zu werden, gleichzeitig aber auch unterschiedliche Perspektiven der beteiligten Personen in die Analysen mit einzubeziehen und fragt danach: *Gibt es an der Übertrittschwelle in die Sekundarstufe I – unabhängig davon welchen Schultyp die SchülerInnen besuchen werden – verschiedene Typen von SchülerInnen, die sich durch Hintergrundvariablen, Eigenwahrnehmungen und Fremdwahrnehmungen voneinander abgrenzen lassen?*

Als Analysegrundlage dienten SchülerInnen- (N = 1183), Lehrenden- (N = 917) und Elterndaten (N = 720) der vierten Schulstufen, erhoben im März 2010. Diese Fragebogendaten sind Baseline Daten der ersten Kohorte der NOESIS-Transitionserhebungen. Anhand einer Clusteranalyse, die die Eigenwahrnehmung der SchülerInnen, Fremdwahrnehmung der Lehrenden sowie Hintergrundvariablen in Betracht zog, ergaben sich drei Cluster von SchülerInnen.

Zentrale Unterscheidungskriterien der Cluster liegen vor allem in den „klassischen“ Differenzierungsmerkmalen wie Bildungshintergrund der Eltern und deren Bildungsaspirationen sowie in den Bildungserwartungen der Lehrenden. Auch die Selbstwirksamkeitserwartungen der SchülerInnen und deren Bildungsaspirationen generieren zu diesem Zeitpunkt Differenzen zwischen den drei Gruppen und sind damit für die Zuordnung entscheidend. Der Migrationshintergrund der SchülerInnen gilt jedoch nicht als Unterscheidungskriterium.

So haben SchülerInnen in Cluster 3 aus gesellschaftlich normativer Perspektive betrachtet die günstigsten Voraussetzungen. Mit Bourdieu würde man von einem hohen sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapital bei dieser Gruppe ausgehen. Dies spiegelt sich auch in den leicht erhöhten Selbstwirksamkeitserwartungen der SchülerInnen wie auch in den Bildungserwartungen der Lehrenden und der Eltern der SchülerInnen wider, die dieser SchülerInnengruppe den Weg zu höherer Bildung vorhersagen beziehungsweise diesen erwarten und wünschen. Während Eltern von SchülerInnen dieses Clusters im Mittel einen Maturaabschluss vorweisen, gibt es auch ein

Cluster an SchülerInnen – Cluster 2 –, deren Eltern eher geringe Bildungsabschlüsse haben, wenngleich Lehrende diesen SchülerInnen gute Arbeitshaltungen bescheinigen und SchülerInnen selbst Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten aufweisen.

In einer letzten Gruppe – in der Arbeit mit Cluster 1 bezeichnet – werden SchülerInnen mit guten Eingangsvoraussetzungen bezüglich des Bildungshintergrunds der Eltern zusammengefasst – wenngleich sie nicht so herausragend sind wie die SchülerInnen im bereits charakterisierten Cluster 3. Sie selbst haben auch geringere Selbstwirksamkeitserwartungen als SchülerInnen in den anderen Clustern, weisen geringere Sorgfalt in ihren Arbeitshaltungen auf und zeigen geringeres positives Sozialverhalten aus Sicht ihrer Lehrenden.

Die Clusteranalyse ergab somit drei Gruppen von SchülerInnen, wobei sich speziell bei den SchülerInnen in Cluster 1 und 2 Ambivalenzen abzeichnen, die keine geradlinigen Bildungsverläufe erwarten lassen. Vor allem der Bildungshintergrund der SchülerInnen generiert Differenzen – ein Befund, der nicht unerwartet ist. Die SchülerInnen haben somit unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen und sind damit auch mit einem differenten Capability-set zu Beginn der Sekundarstufe I ausgestattet.

Erfolgsparameter

In einem nächsten Schritt stellen sich die Bildungsübertrittsforschungen die Frage: Woran soll Erfolg oder Misserfolg festgemacht werden? Man kann Erfolg an institutionellen Zugängen messen – so wie es zumeist getan wird. Der Zugang zur Allgemeinbildenden Höheren Schule wird gleichgesetzt mit der Möglichkeit zu einem Zugang zu höherer Bildung. Wie bereits mehrfach angedeutet, ist dieser Gradmesser in Österreich nur unzureichend. Die normative Annahme, dass der Zugang zur Allgemeinbildenden Höheren Schule auch den Zugang zu höherer Bildung garantiert, der Besuch einer Hauptschule – oder nun auch einer Neuen Mittelschule – jedoch „auf das Abstellgleis“ führt, mag unter bestimmten Settings korrekt sein – beispielsweise in einer städtischen Umgebung, in der viele Schulen in Konkurrenz zueinander stehen und nur jene SchülerInnen Hauptschulen besuchen, deren Leistungsfähigkeit und soziale Stärke nicht hoch genug war, um den Übertritt in eine Allgemeinbildende Höhere Schule zu schaffen. In ländlichen Gebieten allerdings, in denen die SchülerInnensegregation quasi nicht existent ist, herrscht eine andere Situation vor, weshalb diese Bildungseinrichtungen kaum als „Restschulen“ (Specht 2011) gelten können – zumal in Österreich durch den berufsbildenden mittleren und höheren Sektor vielfältige Möglichkeiten bestehen, auch nach Abschluss einer Hauptschule oder einer Neuen Mittelschule höhere Bildung zu erlangen.

Auch die Analysen legen den Schluss nahe, dass es kaum Unterschiede im Zugang der SchülerInnen in Cluster 1, 2 oder 3 gibt, die eine starke Favourisierung dieses Ansatzes zulassen würden. So sind SchülerInnen des Clusters 3 zwar in Allgemeinbildenden Höheren Schulen überrepräsentiert und nutzen ihre „guten“ Eingangsvoraussetzungen, während Angehörige dieses Clusters in Neuen Mittelschulen unterrepräsentiert sind. Dies wiederum legt den Schluss nahe, dass die Neue Mittelschule zum Zeitpunkt der Erhebung für jene Eltern und SchülerInnen mit besonders hohen Bildungsaspirationen nicht als geeignete Schulform galt, um das Potential der SchülerInnen am besten zu fördern. Cluster 2 bildet den größten Anteil der SchülerInnenpopulationen in Neuen Mittelschulen. Bei diesen SchülerInnen kann erwartet werden, dass sie sich möglicherweise Aufstieg und den Zugang zu höherer Bildung nach Beendigung der Mittelstufe erhoffen, trotz etwas ungünstigerer Eingangsvoraussetzungen durch den Besuch einer Neuen Mittelschule, die ja die Chancen für alle SchülerInnen offen halten soll. Die NMS könnte für diese SchülerInnen als „Sprungbrett“ in höhere Bildung wahrgenommen werden, ohne den befürchteten Leistungsdruck in Gymnasien aushalten zu müssen.

Was sich zudem zeigt, ist eine regionale Abhängigkeit der Clusterverteilung. So gibt es doch in einigen Bezirken einen „Überhang“ an SchülerInnen mit besonders guten Eingangsvoraussetzungen – den „GewinnerInnen“ –, während in anderen Bezirken speziell SchülerInnen aus dem Cluster 1 angesiedelt sind. In den Wien-nahen Bezirken 5 und 6 ergibt sich beispielsweise ein (teilweise) deutlich größerer Anteil an SchülerInnen, die dem Cluster 3 zugeordnet wurden, was wohl – wie bereits in den entsprechenden Kapiteln angedeutet – der allgemeinen Bevölkerungsstruktur geschuldet ist (vgl. Statistik Austria 2014). Es zeigen sich regionale Disparitäten und verdeutlichen auch die Standortbezogenheit und die Notwendigkeit der Kontextualisierung der Daten. In Bezirk 3 beispielsweise, einem Bezirk, in dem Land- und Forstwirtschaft dominant sind, gibt es auch einen deutlichen Anteil an SchülerInnen aus dem Cluster 2. Auch die Analysen von Knapp (2013) liefern Hinweise zu unterschiedlichen Ausgangslagen der Regionen und Bezirke. Schwartz et al. (2011) deuten zudem an, dass die Anzahl der Zubringerschulen keinen unbeträchtlichen Einfluss auf die weitere Entwicklung der SchülerInnen hat. Je geringer die Anzahl der Zubringerschulen ist, umso eher ergibt sich Stabilität in der Peerkohorte, was wiederum dazu führt, dass sich SchülerInnen sicherer fühlen und mit Übergängen besser zurechtkommen können. Die Standortbezogenheit der Ergebnisse, die Differenzen zwischen einzelnen Bezirken wie auch zwischen einzelnen Schulen wird auch in den Analysen von Retzl/Ernst (2011, 2012) sehr deutlich. So gilt es für Schulen zusätzlich mit verschiedener Klientel umzugehen, wodurch auch von Standort zu Standort differente Probleme entstehen können (vgl. dazu auch Berliner 2009). Schwartz/Stiefel (2004) beschreiben, dass auch innerhalb einer Groß-

stadt – in diesem Fall New York City – Schulen und deren Ressourcen stark variieren können, was auch mit der SchülerInnenzusammensetzung in Verbindung gebracht werden kann. Auch in NOESIS-Vertiefungsprojekten zeigt sich die Standortbezogenheit von Daten. So weisen SchülerInnen auch je nach Standort unterschiedliche Wahrnehmungen in Bezug auf die Durchführung von „offenen“ Unterrichtsformen auf (vgl. Knapp/Geppert 2014). Worin die Variation der Wahrnehmungen genau liegt und welche Entwicklungen auf Schulebene dafür verantwortlich sind, kann anhand der vorliegenden Daten nicht beantwortet werden. Hinweise liefern jedoch Ergebnisse aus NOESIS-Vertiefungsprojekten. So beschreiben Feichter/Krainz (2014) wie auch Hörmann (2012), etwa in Bezug auf die Unterrichtswahrnehmung, dass „offener“ Unterricht nicht in allen Schulen und Klassen als solcher verstanden wird und dass die Variabilität dessen, was von Lehrenden und SchülerInnen als „offen“ bezeichnet wird, sehr groß ist

Der Marker Schultyp kann hier somit nicht als uneingeschränkter Erfolgsindikator gelten. Eine andere Möglichkeit, Erfolg festzumachen, ist anhand von Leistungsparametern. Was diese Arbeit jedoch nicht ausführt ist solch ein klassischer Leistungsvergleich, den so viele andere Studien wie LAU, KOALA-S oder BiKS anstreben, und der auch in nationalen wie internationalen Vergleichsuntersuchungen einen zentralen Stellenwert hat. Diese Bewertungen dienen demgemäß als Gradmesser für Erfolg oder Misserfolg. In dieser Arbeit wird jedoch ein anderer Ansatz vertreten, und die Frage nach Entwicklungen der SchülerInnen hinsichtlich ihrer *Leistungsbereitschaft*, hinsichtlich der Einschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten, und hinsichtlich ihrer Zuversicht in ihren zukünftigen Bildungsweg als zentral erachtet. Die tatsächliche Leistungsfähigkeit im Sinne der Abprüfung einer punktuellen Leistung in einem standardisierten Testverfahren ist hier nicht erfolgt und gilt auch in der Frage nach Capabilities oder Befähigungen als zweitrangig. Um in der Sen'schen Konnotation zu bleiben, wären diese tatsächlichen Leistungen – so wie sie traditionell gemessen und interpretiert werden – „Functionings“, das was erreicht wurde, und nicht „Capabilities“, also Möglichkeiten zur Zielerreichung, wenngleich auch hier keine klare Grenzziehung möglich ist. Der Leistungsbegriff in der Arbeit ist jedoch, wie bereits in den theoretischen Ausführungen ersichtlich, nicht klassisch eng gefasst und auf abprüfbare „Kompetenzen“ im mathematischen oder sprachlichen Bereich gerichtet, sondern umfasst Zuwächse in den Bereichen Bildungsaspiration, akademisches Selbstkonzept oder die Schaffung eines soliden Netzwerkes innerhalb und außerhalb der Schule. Konkret wird der Prozesscharakter als zentrales Element erachtet und danach gefragt: *Wie entwickeln sich die Wahrnehmung des Klassenklimas, das verbale akademische Selbstkonzept sowie die Bildungsaspirationen von SchülerInnen mit unterschiedlichen Übertrittsmustern bis zur siebten Schulstufe im Setting der Niederösterreichischen Mittelschule weiter?*

Als Analysegrundlage dienen Datensätze, die SchülerInnenangaben sowie Lehrendenangaben von der vierten Klasse Volksschule bis zur 3. Klasse 16 Niederösterreichischer Mittelschulen enthalten.

Es galt nun danach zu fragen, ob sich die SchülerInnen trotz unterschiedlicher Eingangsvoraussetzungen ähnlich entwickeln, und ob sich Elemente finden lassen, die zu einer Kompensation dieser Eingangsvoraussetzungen führen können. Somit ist die Frage zu klären, ob SchülerInnen Capabilities haben oder entwickeln, die es ihnen ermöglichen, ihre Schulkarriere zu meistern und wie diese Capabilities ausgestaltet sein können. Um darauf antworten zu können, wurden drei aus der Literatur als relevant für das Gelingen von Bildungskarrieren abgeleitete Konstrukte ausgewählt, nämlich Klassenklima, Bildungsaspiration und das verbale akademische Selbstkonzept, um anhand dieser Konstrukte Veränderungen nachvollziehen zu können.

Aufgrund von bereits existierenden Befunden war zu erwarten, dass jene Schülerinnen Vorteile in der schulischen Bildungskarriere genießen, die – aus normativer Perspektive betrachtet – günstige Eingangsvoraussetzungen bezüglich familiärer Hintergrundvariablen aufweisen (vgl. z.B. Baumert/Stanat/Watermann 2006; Ditton et al. 2005; Eder 2009; Neuenschwander/Malti 2009) – in diesem Fall SchülerInnen aus Cluster 3.

In den ersten mehrbenenanalytischen Auswertungen, in die Daten der Sekundarstufe I aller drei Schulformen, Allgemeinbildende Höhere Schule, Hauptschule sowie Neue Mittelschule einfließen, konnte dieser Vermutung bereits größeres Gewicht eingeräumt werden. So zeigt sich bereits kurz nach dem Übertritt in die Sekundarstufe I eine Differenz zwischen den Clustern in der Wahrnehmung des Klassenklimas, im Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie im Aspekt der Bildungsaspirationen, wobei SchülerInnen in Cluster 1 und Cluster 2 jeweils etwas geringere Werte aufweisen als die SchülerInnen in Cluster 3. SchülerInnen in Gruppe 2 – jener Gruppe, deren Eltern geringere Bildungsabschlüsse aufweisen, denen allerdings von Seiten der Lehrenden positive Arbeitshaltung bescheinigt wird – lassen jedoch zumeist ein wenig bessere Werte als diejenigen in Cluster 1 erkennen.

In weiterer Folge weist sich, dass sich die Wahrnehmung der SchülerInnen in Bezug auf das Klassenklima, ihre Selbstwahrnehmung und ihre Bildungsaspirationen über die Zeit verändern. Dabei hängt es auch wiederum von der Clusterzugehörigkeit ab, wie diese Entwicklung verläuft. Lineare Verläufe sind kaum auszumachen (weshalb auch für die Analysen ein mehrbenenanalytischer Ansatz mit variierenden Intercepts gewählt wurde), vielmehr gibt es auch Schwankungen, die vom Messzeitpunkt abhängen. So kehren sich oftmals Verhältnisse zwischen den Messzeitpunkten um. In Bezug auf die *Bildungsaspiration* der NNÖMS-SchülerInnen lässt sich zunächst feststellen, dass diese in allen drei Clustern im Zeitverlauf höher wird. Dennoch gibt es Unterschiede. Die Gruppe mit den günstigsten Eingangsvoraussetzungen – Gruppe 3 – weist zwischen der 5. und der 6. Schulstufe einen

Anstieg in ihren Bildungsaspirationen auf, so dass ihr Bildungsstreben über jenem der Gruppe 2 liegt, bei der der Anstieg nicht so ausgeprägt ist. Im Folgejahr jedoch haben SchülerInnen in Gruppe 2 ihre Bildungserwartungen nochmals erhöht, während die Gruppe 3 ihr Niveau des Vorjahres beibehält. Rekuriert man auf Einflussfaktoren, so lässt sich vermuten, dass für den Anstieg auch – im Sinne des Pygmalioneffekts, der nachfolgend nochmals Erwähnung finden wird – die hohen Bildungserwartungen der Lehrenden in Bezug auf diese Gruppe von SchülerInnen Einfluss hatten. Die Gruppe 1 wiederum erweitert ihre Bildungsvorstellungen im Laufe der Zeit stetig, so dass sie mit der Gruppe 2 gleichzieht.

Während die Befunde zur Bildungsaspiration somit in eine durchwegs – normativ betrachtet – positive Richtung weisen, nämlich dass SchülerInnen der Neuen Niederösterreichischen Mittelschulen ihre Bildungserwartungen erweitern, ist das Bild bezüglich der Einschätzung des *Klassenklimas* und des Zutrauens in die eigenen (verbal akademischen) Fähigkeiten different. So ergeben die Analysen, dass SchülerInnen das Klassenklima im Verlauf der Zeit als etwas weniger gut als nach dem Schuleintritt einschätzen. Für die SchülerInnen in Cluster 2 ergibt sich zu Beginn der 7. Schulstufe jedoch wieder der sehr gute Ausgangswert. Der Level ist allerdings bei allen drei Gruppen überdurchschnittlich hoch, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass SchülerInnen der Niederösterreichischen Mittelschulen ihr Klassenklima als sehr positiv wahrnehmen.

In Bezug auf das *akademische Selbstkonzept* weisen SchülerInnen, die dem Cluster 3 zuzuordnen sind, kontinuierlich bessere Werte auf als SchülerInnen in den beiden anderen Clustern, was konform mit der Erwartung ist und einen Befund darstellt, der bereits durch zahlreiche Untersuchungen gestützt werden kann (vgl. auch Crosnoe et al. 2008; Ditton et al. 2005; Hillmert 2007; Marsh/Kong/Hau 2000). Das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, die sicherlich auch durch den Bildungshintergrund der SchülerInnen verstärkt werden, ist hier besonders hoch.

Wie können diese Effekte und Veränderungen nun erklärt werden?

Die Analysen verdeutlichen, dass die Ausgangsvoraussetzungen der SchülerInnen durchaus eine bedeutsame Rolle für deren schulische Entwicklung, für deren Wohlbefinden in der Klasse, die Entwicklung ihrer Zukunftsvorstellungen und die Entwicklung des Zutrauens in die eigenen Fähigkeiten einnimmt (vgl. Berliner 2009). So sind es vor allem SchülerInnen in Cluster 3, jenem Cluster mit den günstigsten Eingangsvoraussetzungen was sozialen Hintergrund betrifft, die sich besonders „positiv“ entwickeln und als „GewinnerInnen“ gelten könnten.

Dennoch erwies sich sowohl in den Querschnitts- als auch in den Längsschnittanalysen zumeist nicht der persönliche Hintergrund, das Bildungsniveau der Eltern, die Muttersprache der Eltern oder das Geschlecht der SchülerInnen bedeutsam, um Unterschiede zu erklären, sondern so genannte

„Softdaten“, nämlich die Wahrnehmung der SchülerInnen selbst. Geschlecht sowie Muttersprache der Eltern spielen beispielsweise keine Rolle bei der Wahrnehmung des Klassenklimas. So fühlen sich SchülerInnen mit Migrationshintergrund ebenso integriert wie SchülerInnen, deren Eltern deutschsprachig aufgewachsen sind. Auch hier sind es wiederum die SchülerInnen mit Migrationshintergrund, speziell jene Gruppe an SchülerInnen, die ein Elternanteil mit nicht-deutscher Muttersprache haben, die besonders hohe Bildungsaspirationen aufweisen (vgl. Katschnig et al. 2011a, 2011b). Die Anzahl der Bücher im Haushalt als Proxy für den Sozialstatus und das kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie erweist sich in diesen Analysen als keine trennscharfe Variable und liefert kaum Erklärungswerte.

Unabhängig von der Clusterzugehörigkeit der SchülerInnen haben sich drei dominante Faktoren herauskristallisiert, die mitentscheiden, wie sich SchülerInnen im Verlauf der Schulzeit entwickeln, nämlich Kooperation, Lernmotivation und eine positive Lehrenden-SchülerInnen-Beziehung, die in entsprechenden Bildungserwartungen der Lehrenden in Bezug auf ihre SchülerInnen mündet und damit wiederum deren Bildungsstreben (mit)beeinflusst.

Das *Peerkapital* erscheint in diesen Analysen als besonders relevant (vgl. DuBois-Raymond 2000):

Learning to live in a classroom involves, among other things, learning to live in a crowd. (...) Most of the things that are done in schools are done with others, or at least in the presence of others, and this fact has profound implications for determining the quality of student's life. (Jackson 1968: 10)

Das Zitat nach Jackson deutet einen zentralen Punkt an, nämlich, dass Lernen in der Schule nicht im Vakuum passiert, sondern innerhalb einer sozialen Gemeinschaft, in der sich auch Unterstützungssysteme etablieren können. Gerade in Neuen Niederösterreichischen Mittelschulen ist dies ein relevanter Punkt. Durch die besondere Fokussierung auf „offene“ Unterrichtsformen wie Gruppenarbeiten oder Projektunterricht werden SchülerInnen vermehrt dazu angehalten, gemeinsam Lerninhalte zu erarbeiten. Wie Analysen zum Unterrichtserleben ergeben haben, wird dies offenbar speziell nach dem Eintritt in die Sekundarstufe I besonders gefördert, in den nachfolgenden Jahren (Schulstufe 6 und 7) werden offene Unterrichtsformen jedoch weniger oft angewandt (vgl. dazu Knapp/Geppert 2014, sowie Feichter/Krainz 2014).

Offenbar ist die Wahrnehmung eines innerschulischen Netzwerkes, innerschulischer Unterstützungsmechanismen, wichtig in Bezug auf die Einschätzung der eigenen Bildungschancen. Burke/Sass (2013) streichen die Bedeutung der Peers für die schulische Leistungserbringung hervor:

The potential for peers to affect individual achievement is central to many important policy issues in elementary and secondary education, including the impacts of school choice programs, ability tracking within schools, ‘mainstreaming’ of special education students, and racial and economic desegregation. (Burke/Sass: 51)

Demnach können vor allem diese offenen Unterrichtsformen besonders förderliche Wirkungen haben, wenn leistungsschwächere SchülerInnen mit SchülerInnen zusammenarbeiten können, die ihnen nicht zu sehr überlegen sind (vgl. auch Ding/Lehrer 2007).

Dieses Peerkapital ist auch in Bezug auf die Einschätzung des Klassenklimas besonders bedeutsam. Es scheint einen klaren Zusammenhang zwischen einem guten Klassenklima, Kooperation innerhalb der Klasse und persönlicher Leistungsmotivation zu geben. Offenbar spornt ein entsprechendes Klassenklima dazu an, gute Leistungen erbringen zu wollen und Lernbarrieren zu beseitigen. In einer Klasse, in der schlechtes Klima herrscht, bedeutet dieser Befund im Umkehrschluss, dass SchülerInnen auch kaum motiviert sind, sich für bessere Leistung anzustrengen. Ein starkes Indiz dazu liefern auch die Verlaufswerte von SchülerInnen in Cluster 1 – jenem Cluster, in dem sich SchülerInnen befinden, die sich vor allem dadurch auszeichnen, dass sie von Lehrenden ein störendes und wenig prosoziales Verhalten innerhalb des Klassenverbands bescheinigt bekommen haben. Daran anschließend ist zu vermuten, dass diese Gruppe an SchülerInnen es schwer hat, Sozialkapital aufzubauen und zu nutzen, um individuelle Entwicklungen positiv zu forcieren.

Zudem ist auf die Kontextabhängigkeit der Verläufe hinzuweisen, wobei hier Kontext nicht nur im Sinne von Schulstandorten zu verstehen ist, sondern auch und in besonderem Maße für den Kontext der Klasse. So deuten sich in einigen Analysen Einflussfaktoren auf Klassenebene an, die die individuelle Entwicklung der SchülerInnen in den interessierenden Konstrukten beeinflussen.

Der Zusammenhalt in der Klasse scheint somit ein bedeutsamer Faktor für eine positive Entwicklung zu sein und in diesem Sinne eine Ressource darzustellen, die als capability im Sen'schen Sinne bezeichnet werden kann. So dürfte aber auch hier die Wahrnehmung der Lehrenden treffende Aussagen bieten. Geben Lehrende an, dass SchülerInnen bereits Freunde in der Klasse haben und zugleich auch positives Sozialverhalten vorweisen, so bestätigen auch SchülerInnen, sie würden sich in der Klasse wohl fühlen.

Und hier deutet sich an sich, dass SchülerInnen in Neuen Niederösterreichischen Mittelschulen – auch unabhängig davon in welchem Cluster sie sich befinden – Zuwächse erfahren, wengleich das Ausmaß der Erhöhungen je nach Cluster unterschiedlich ist und auch Schwankungen im Verlauf der Periode auftreten (können). Aufgrund der Entwicklungen, die sich in dieser Arbeit abgezeichnet haben, kann man davon ausgehen, dass SchülerInnen, die es schaffen, eine entsprechend positive Entwicklung in ihrer Lernmotivation zu haben, sowie SchülerInnen, die in ein soziales Netzwerk innerhalb der Klasse eingebettet sind, auch eine positive Entwicklung durchlaufen können.

Zudem spielt hier die Wahrnehmung der Lehrenden eine bedeutsame Rolle. Erhöhen Lehrende ihre Ansprüche an ihre SchülerInnen über die Zeit,

so führt dies auch zu einem Anstieg in den berichteten Bildungsaspirationen der SchülerInnen. Das trifft auch für die Beurteilung des Klassenklimas sowie für die Entwicklung des akademischen Selbstkonzepts der Lernenden zu. Gerade SchülerInnen in Cluster 2 scheinen es hier zu schaffen, Lehrenden durch Leistungsbereitschaft zu signalisieren, dass sie höhere Bildung erreichen möchten und auch können.

In Bezug auf die Bildungserwartungen der SchülerInnen fällt auf, dass es hier eine starke Kohärenz zwischen ihren eigenen Bestrebungen und jenen der Lehrenden gibt. Dies deutet darauf hin, dass Lehrende sehr bald eine ziemlich genaue Vorstellung davon erhalten, in welche Richtung sich die SchülerInnen entwickeln könnten. Bereits nach einigen Wochen in der neuen Schule – die Erhebungen fanden ja gleich zu Beginn der fünften Schulstufe, nach dem Übertritt in die Sekundarstufe I statt – gibt es hier somit eine starke Einigkeit zwischen den SchülerInnen und deren Lehrenden. Haben *Lehrende hohe Bildungserwartungen für ihre SchülerInnen*, so sind auch die Bildungsaspirationen der SchülerInnen höher. Ähnliches gilt auch für das verbale akademische Selbstkonzept der SchülerInnen, indem sich das Zutrauen der Lehrenden positiv auf die Selbstwahrnehmung der SchülerInnen auswirkt. So scheinen Effekte der selbsterfüllenden Prophezeiungen (Pygmalioneffekt nach Rosenthal/Jacobson 1968) wirksam zu werden. Durch die inhärente Reziprozität von Erwartungshaltungen nimmt auch die SchülerInnenwahrnehmung in Bezug auf sich selbst einen besonderen Stellenwert in diesem Prozess ein, da sich SchülerInnen mit zunehmendem Alter der Lehrendenerwartungen bewusster werden und ihre eigenen Ansprüche an sich selbst, und dementsprechend ihr eigenes Verhalten, den Lehrenden-Aspirationen anpassen (Weinstein et al. 1987).

Dies zeigt sich auch relativ deutlich in der Gruppe 2, einem Cluster, das man möglicherweise mit dem Begriff „Die Aufstiegswilligen“ oder „Die Strebsamen“ bezeichnen könnte. Diese verweisen auf deskriptiver Ebene auf eine positive Entwicklung im Bereich des Klassenklimas – hier ist davon auszugehen, dass sie über ein gutes Netzwerk in der Klasse sowie auch über eine positive Entwicklung im Bereich der Bildungsbestrebungen verfügen. Wie die Clusteranalyse ergeben hat, haben Lehrende der Grundschule bei diesen SchülerInnen ein größeres Zutrauen darin, dass sie höhere Bildungsabschlüsse erreichen können, im Vergleich zu jenen SchülerInnen der Gruppe 1, die zwar günstigere Eingangsvoraussetzungen als „Die Aufstiegswilligen“ zeigen, aber von Lehrenden nicht so positiv gesehen werden. Gerade diese SchülerInnen haben aber oftmals sehr konkrete Bildungsvorstellungen hinsichtlich der Aufnahme einer Lehre nach Beendigung der Pflichtschule. Ihre Vorstellungen von der Notwendigkeit (höherer) Bildung differieren von SchülerInnen in einem regionalen Umfeld mit vielfältigsten Bildungsmöglichkeiten und -anforderungen. Es scheint, dass gerade diese SchülerInnen ihren Bildungsweg gut einschätzen und planen können. So zeigt sich in den

Analysen zur Bildungszielerreichung und zur Veränderung von Bildungswünschen, dass die SchülerInnen in Cluster 1 relativ wenig in ihren Wünschen und Realisierungen schwanken. Möglicherweise liegt dies in der regionalen Angebotsstruktur begründet – die SchülerInnen sehen ihre Zukunft in ihrer Heimatregion und reagieren auf die dort herrschende Arbeitsmarktsituation und man könnte sie an dieser Stelle als „Die Beständigen“ beschreiben.

Schule unter der Capability-Perspektive

Schule wird in dieser Arbeit als Lernort betrachtet, als Ort, in dem SchülerInnen Netzwerke bilden können, die ihnen dabei helfen, ihre Bildungskarriere zu meistern. Schule ist unter der Capability-Perspektive eine Institution, an der sich für SchülerInnen Freiheiten eröffnen können, die auch mit den Eingangsvoraussetzungen zusammenhängen, was sich auf Basis der Analysen im Quer- und Längsschnitt schlussfolgern lässt. Materielle Ressourcen werden im Capability Approach als Mittel angesehen. Demnach ist die soziale Klasse ein Mittel zum Zweck, jedoch nicht hauptverantwortlich für die (Nicht-) Erreichung von Zielen, speziell auch deshalb nicht, weil sich Personen in ihrer Fähigkeit unterscheiden, Ressourcen in Capabilities zu verwandeln, weshalb eine zu starke Fokussierung auf Monetäres wiederum zu einer Reduktion und zu einer unzulässigen Verallgemeinerung führen würde (Robeyns 2003). Es werden hier zu wenige Dimensionen betrachtet (Robeyns 2003). Der Fokus rein auf den sozioökonomischen Status einer Person, speziell auf die materiellen Möglichkeiten, ist somit nicht ausreichend, um beurteilen zu können, ob Personen ihre Ressourcen auch in Anspruch nehmen können. Während die beiden Perspektiven ziemlich gegensätzlich erscheinen, haben sie doch Überschneidungsflächen. Jene, die sich mit dem individuellen Lebenszustand beschäftigen, müssen trotzdem auf ökonomisches Wachstum, Einkommen und Armut achten, die das Leben von Menschen beeinflussen können. Dass der Blickpunkt auf dem Individuum liegt, bedeutet nicht, dass Einkommen nicht wichtig ist. Es ist schließlich eine relevante Größe, die es Menschen ermöglicht, ihre Wünsche zu erfüllen. Und jene, die auf Wachstum zielen, müssen auf gesunde, gebildete und fähige Individuen und auf eine Umgebung vertrauen, die Stabilität und Frieden bietet (Deneulin 2009; Alkire/Deneulin 2009b).

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass sich in der Arbeit speziell drei relevante Faktoren für das Gelingen von Bildungskarrieren herauskristallisiert haben: Kooperation mit MitschülerInnen, Lernmotivation und eine positive Lehrenden-SchülerInnen-Beziehung und damit zusammenhängend entsprechende Bildungserwartungen der Lehrenden. Diese Faktoren gelten als wichtig für das Wohlbefinden in der Schule, die Entwicklung von Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und die Weiterführung von Bildungser-

wartungen – wobei hier nicht der Anspruch auf Vollständigkeit und Ausschließlichkeit erhoben wird, sondern eher eine explorative Analyse anstand.

Die Ungleichheitsperspektive

Der Bildungsteilhabe kommt in der heutigen Gesellschaft besondere Bedeutung zu. In Zeiten des Accountability-Movements, in denen eigentlich nur der Output, die Leistung der Einzelnen zählt, sind manche Personengruppen einem höheren Risiko ausgesetzt, ihre Bildungswünsche nicht verwirklichen zu können. Dies betrifft in besonderer Weise SchülerInnen mit Migrationshintergrund, denen aufgrund mangelnder Kenntnisse der Nationalsprache und damit der Bildungssprache – in einem Schulsystem, das vor allem monolingual ausgerichtet ist – fehlende Kenntnisse beschieden werden.

In den Analysen zeigt sich interessanter- und wohl auch überraschenderweise, dass es zwischen den Clustern keine Überrepräsentationen gibt, die mit der Muttersprache der SchülerInnen beziehungsweise deren Eltern zu tun haben. So kann nicht davon ausgegangen werden, dass SchülerInnen, deren Eltern beide nicht-deutsche Muttersprachen aufweisen, überzufällig häufig einem bestimmten Cluster zuzuordnen sind. SchülerInnen mit wenigstens einem Elternteil, das nicht-deutsche Muttersprache hat, sind zumindest zu einem Drittel jeweils in den Clustern 3 und 2 vertreten, was auch mit den Befunden zur Bildungsaspiration dieser SchülerInnen korreliert, wonach speziell diese SchülerInnen ein besonders hohes Bildungsstreben aufweisen (vgl. Katschnig et al. 2011a, 2011b).

Unterscheidet sich nun die Entwicklung dieser SchülerInnen aus traditionell benachteiligt geltenden Gruppen von jenen SchülerInnen, die nicht diesen Gruppen angehören, und zwar unabhängig von der Clusterzugehörigkeit? In den mehrebenenanalytischen Längsschnittuntersuchungen ergeben sich keine signifikanten Effekte für die Zugehörigkeit zu einer der „Sprachgruppen“, weshalb nicht davon auszugehen ist, dass der sprachliche Hintergrund der SchülerInnen in Neuen Niederösterreichischen Mittelschulen Differenzen generiert.

Dem gegenüber stehen Befunde aus Fallanalysen innerhalb des NOESIS-Projekts, die darlegen, dass es gerade bei diesen SchülerInnen oftmals Missverständnisse hinsichtlich der Anforderungen, die an sie gestellt werden, gibt oder die darlegen, dass auch Lehrende den Umgang mit (sprachlicher) Heterogenität als problematisch einschätzen (vgl. Hörmann 2012; Hörmann/Forghani-Arani 2012). Auch zusätzliche Fragebogenerhebungen mit Lehrenden an Niederösterreichischen Mittelschulen liefern Hinweise darauf (vgl. Forghani-Arani/Geppert/Katschnig 2013c).

Auch Analysen zu impliziten Einstellungen der Lehrenden zu ihren SchülerInnen mit Migrationshintergrund ergeben, dass Lehrende nicht frei

von Voreingenommenheiten bezogen auf diese SchülerInnengruppe sind (vgl. Forghani-Arani/Geppert/Katschnig 2013, 2015).

Aufgrund der unterschiedlichen Perspektiven und methodischen Differenzen, die den vorliegenden Analysen zugrunde liegen, kann davon ausgegangen werden, dass die Längsschnittdaten zwar einen allgemeinen Trend abbilden und sich SchülerInnen mit sprachlich differentem Hintergrund grundsätzlich in der Neuen Niederösterreichischen Mittelschule wohl fühlen, es aber durchaus auch Reibungspunkte gibt, die sich innerhalb von Fragebogenerhebungen nicht abbilden lassen.

Resümierend kann hier jedoch festgehalten werden, dass – unabhängig von der Clusterzugehörigkeit der SchülerInnen – keine statistisch signifikanten oder relevanten Unterschiede in der Entwicklung der Wahrnehmung der drei Sprachgruppen bestehen, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass auch SchülerInnen mit sprachlich differentem Hintergrund im Verlauf der Schulzeit in der Niederösterreichischen Mittelschule Ressourcen und Fertigkeiten entwickeln, die es ihnen erlauben, ihre Schulzeit in der Sekundarstufe I zu meistern.

Ein Plädoyer für einen breiteren Ansatz in der Übertrittsforschung (vgl. auch Geppert 2013)

Der schulische Alltag ist geprägt durch das Selbstbild der SchülerInnen einer Schule, ihrer Lehrkräfte, Eltern und SchulleiterInnen. Je nachdem wie diese die Aufgabe von Schule verstehen, hat Schule die Möglichkeit, ein ermutigendes und unterstützendes Klima zu erschaffen, das dazu beitragen kann, Marginalisierungsprozesse zu beschränken (vgl. Midsundstad/Hopmann 2010). Innerhalb des derzeitigen Accountability-Movements, in der Schulen und ganze Schulsysteme zunehmend unter Rechtfertigungsdruck geraten, sind Schulen in Gefahr zu sehr auf SchülerInnenleistungen auf Basis von Querschnittstestungen zu fokussieren. Wenn man Schulen nun als Institutionen betrachtet, die SchülerInnen auf deren zukünftiges Leben vorbereiten soll – und das sollte man unter Berücksichtigung der theoretischen Annahmen des Befähigungsansatzes tun – kann man die schulischen Aufgaben nicht mehr nur als Training zur Leistungszielerreichung verstehen.

Die Schule als Institution hat mannigfaltige Rollen in unserer Gesellschaft. Sie soll qualifizieren, sie soll dem meritokratischen Prinzip folgend dafür sorgen, dass SchülerInnen Aufgaben auf dem Arbeitsmarkt erfüllen können, sie soll selektieren, erziehen und Werte transportieren. Neben der Aufgabe Wissensinhalte zu vermitteln und den Aufbau von Begabungen der SchülerInnen zu fördern, besteht auch eine Aufgabe von Schule darin, die persönliche Entwicklung ihrer Klientel zu unterstützen. Die Fähigkeit zu Eingliederung und zum adäquaten, situationsangepassten Umgang mit und an neue und herausfordernde Situationen, die Nutzung von familiären, sozialen

und außerschulischen Ressourcen sind essentielle Komponenten von Schulen und Bildungsübergängen.

Das bedeutet in weiterer Konsequenz aber auch, dass es nicht möglich ist, die Effektivität von Schulen, Schulreformen, Bildungssystemen oder aber auch nur die individuelle Entwicklung von SchülerInnen allein durch standardisierte Testverfahren zu erheben. Das ist ein zu enger Fokus auf eine zu komplexe Situation. Es ist in diesem Zusammenhang wichtig, einen ausgedehnten Blick auf Gelingensbedingungen zu haben.

Deshalb gilt es, sich auch auf Ressourcen innerhalb und außerhalb der schulischen Institution zu stützen, Angebote und Möglichkeiten, die SchülerInnen darin unterstützen, ihre Zielvorstellungen zu entwickeln und ihnen damit auch den Zugang zu einer breiten Palette an möglichen Karriereoptionen nach Beendigung der schulischen Ausbildung öffnen. Je mehr Möglichkeiten offen stehen, desto eher kann man von gelungenen Übertritten und erfolgreichen Bildungskarrieren sprechen. Ressourcen, die sich in der vorliegenden Arbeit herauskristallisiert haben, sind vor allem inner- und außerschulische Netzwerke, die SchülerInnen nutzen können, um ihre Bildungskarriere zu meistern. Sie lernen schließlich nicht isoliert, sondern sind in einen Klassenkontext eingebettet, der ihre Lernerfahrungen mitprägt. Bei Unstimmigkeiten innerhalb der Klasse kann die beste Unterrichtsmethode nicht helfen, Inhalte für SchülerInnen greifbar zu machen. Deshalb gilt es auch in der Bewertung von Bildungskarrieren danach zu fragen, ob es „signifikante Andere“ gibt. Schulen kreieren Lernumwelten, Räume zur Partizipation, Kommunikation, zum Bilden von Freundschaften, zum Lernen über sich selbst und über andere (König 2010). Die „Anderen“ sind somit bedeutsam für eine individuell erfolgreiche Bildungslaufbahn.

Es gilt zudem eine andere Messlatte anzulegen und danach zu fragen, ob SchülerInnen am Ende der Sekundarstufe I die Befähigung erworben haben, den Übertritt in die Sekundarstufe II zu schaffen. Haben SchülerInnen die Fähigkeit, sich an diese neue Situation anzupassen und haben sie die nötigen sozialen und kognitiven Qualifikationen erworben, die es ihnen erlauben, mit den neuen Anforderungen und Herausforderungen zurecht zu kommen?

Ein ausgedehnter Ansatz sollte über die Faktoren „Gender, Race, Class“ hinausgehen, deren Einfluss wohl dokumentiert ist (vgl. Becker/Schuchart 2007; Ditton 2007a 2007b; Ditton/Krüsken 2009; Kratzmann/Schneider 2009; Kristen/Dollmann 2010; Marks 2012; Neuenschwander/Malti 2009), für die aber keine zuverlässigen Indikatoren verfügbar sind und – noch wichtiger – auf die Schule keinen oder kaum Einfluss nehmen kann. Auf die in der vorliegenden Arbeit gefundenen Indikatoren Kooperation, Lernmotivation und Lehrenden-SchülerInnen-Beziehung – die als nicht ausschließlich, sondern explorativ und exemplarisch zu werten sind – kann die Umwelt nun reagieren – wodurch hier einige erste Merkmale gefunden

wurden, die einer Intervention zugänglich sind, und deren Erhöhung zugleich positive Effekte auf die Bildungskarriere von SchülerInnen haben kann.

Um die Perspektive zu erweitern gilt es danach zu fragen, ob es Schulen schaffen, ihre SchülerInnen dabei zu unterstützen, hohe Bildungsaspirationen zu entwickeln, Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln und diese nicht wieder zu verlieren. Die Frage danach, ob Schulen es schaffen, eine sozialräumliche Umgebung zu bieten, in der sich SchülerInnen wohl fühlen, in der sie sich unterstützt aber auch gefordert fühlen, sollte ebenfalls ein zentrales Element darstellen. Aus den Längsschnittdanalysen lässt sich schließen, dass die Niederösterreichische Mittelschule – zumindest ansatzweise und vor allem standortbezogen – darin erfolgreich ist, dies einzulösen.

Solch ein breiterer Ansatz sollte darauf fußen, welche Aspekte es gibt, die es Kindern ermöglichen, die Schulkarriere zu meistern und Lernprozesse anzuregen. Das schließt Fragen nach der Wahrnehmung des Unterrichts ein, die schulische Umgebung wie auch das Klassenklima, Kooperationen und Netzwerke innerhalb und außerhalb der Schulklasse, Unterstützungsleistungen von Seiten der Lehrenden wie auch kontextuelle Aspekte wie die Region, in der SchülerInnen leben, Kooperationen mit der Gemeinde, in der eine Schule situiert ist, private Nachhilfe, Sport- und Musikvereine sowie individuelle außerschulische Angebote. So erwies sich vor allem auch die persönliche Lernmotivation der SchülerInnen als bedeutsam.

Zudem gilt es nicht nur danach zu fragen, was von Lehrenden an pädagogischen Konzepten und Projekten zur Verfügung gestellt wird, sondern auch danach, ob SchülerInnen emotional und sozial in der Verfassung sind, den Inhalt auch zu bearbeiten. SchülerInnen konstruieren ihre eigenen Lernumgebungen (König 2010). Die Motivation von SchülerInnen hängt auch davon ab, ob sie in einer Lernumgebung sind, in der sie sich frei äußern können, oder sich umgekehrt in einer Situation befinden, in der sie Angst haben, negative Konsequenzen zu fürchten, wenn sie sich zu Wort melden, weshalb gerade der Zusammenhalt in der Klasse, aber auch eine positive und wertschätzende Lehrenden-SchülerInnen-Beziehung relevante Faktoren sind.

Zudem ist es wichtig zu wissen, ob SchülerInnen bei Bedarf auch außerhalb der Schule Lernunterstützung haben, die sie von familiärer Seite oder durch MitschülerInnen erhalten (Ryan 2000).

In der Erweiterung der Perspektive sollte auch die Selbstwahrnehmung von SchülerInnen über die Zeit in Betracht gezogen werden. Das akademische Selbstkonzept ist eine wichtige Ressource am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I, von einer Bildungsinstitution in die nächste. Der Übergang bedeutet auch (zumeist) einen Wechsel in eine andere Referenzgruppe. SchülerInnen machen neue Erfahrungen in einer neuen Umgebung, einem neuen Schulgebäude, einer neuen Klasse mit neuen KlassenkollegInnen. Das verändert den individuellen Bezugsrahmen und damit auch den Standard, an welchem die eigene Kompetenz gemessen wird (Marsh 2005).

Nachdem es Evidenz gibt, dass sich das akademische Selbstkonzept, das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im Verlauf der Sekundarstufe I in negative Richtung entwickelt (Jacobs et al. 2002) – eine Evidenz, die auch durch die vorliegende Arbeit gestützt wird, ist es wichtig, auch diesen Aspekt zu berücksichtigen, wenn man eine Schulreform bewerten möchte. Der Fokus darauf, ob Schulübertritte gelingen, sollte eine zentrale Stellung einnehmen – unter Berücksichtigung der Fähigkeit zur Anpassung und der Nutzung von familiären und anderen sozialen Ressourcen innerhalb und außerhalb der Schule.

All diese Elemente betreffen nicht die Frage nach einem Schultyp oder einer Schulstruktur, sondern die Frage nach dem Setting der Einzelschule und die Frage nach dem Verhältnis zwischen innerschulischen und außerschulischen Ressourcen. Was wichtig ist im Bereich der Forschung und besonders auch in der bildungspolitischen Debatte, ist danach zu fragen, ob SchülerInnen durch den Besuch einer Schule vielfältige Wege eröffnet werden. Man sollte sich weniger danach richten, was die Gesellschaft von SchülerInnen erwartet und was die Gesellschaft als gelungenen Bildungsverlauf ansieht, sondern darauf, was SchülerInnen erreichen wollen, und wie Schule dazu beitragen kann, dass sie ihre Zielsetzungen auch erreichen können – unter Berücksichtigung der Voraussetzungen, die die SchülerInnen mitbringen. Wichtig wäre, SchülerInnen darin zu unterstützen, ihre Möglichkeiten auch in Outcomes verwandeln zu können – oder in Sens Worten: „The idea of freedom also respects our being free to determine what we want, what we value and ultimately what we decide to choose“ (Sen 2009: 232).

7. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Darstellung des Argumentationsstrangs	59
Abbildung 2:	Didaktisches Dreieck	77
Abbildung 3:	Erhebungsdesign	81
Abbildung 4:	Clusterprofile Kohorte 1	93
Abbildung 5:	Panelanalyse	123
Abbildung 6:	Entwicklung der Wahrnehmung des Klassenklimas nach Clusterzugehörigkeit	125
Abbildung 7:	Entwicklung der Wahrnehmung des akademischen Selbstkonzepts nach Clusterzugehörigkeit	131
Abbildung 8:	Entwicklung der Bildungsaspiration nach Cluster- zugehörigkeit	135

8. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Längsschnittdesign mit interessierenden Messzeitpunkten	80
Tabelle 2:	Beispielitems zu interessierenden Skalen und deren Reliabilitäten	82
Tabelle 3:	Gesamtstichprobe der 4. und 5. Schulstufe	86
Tabelle 4:	Distanz zwischen Clusterzentren der endgültigen Lösung	91
Tabelle 5:	Ergebnis der Clusterzentrenanalyse für Kohorte 1 (standardisierte Werte, Mittelwerte und Standardabweichungen)	91
Tabelle 6:	Muttersprache der Eltern gekreuzt mit Clusterzugehörigkeit	95
Tabelle 7:	Schulform gekreuzt mit Clusterzugehörigkeit	96
Tabelle 8:	Bezirk gekreuzt mit Clusterzugehörigkeit	97
Tabelle 9:	Mehrebenenanalyse Klassenklima 5. Schulstufe – Clusterzugehörigkeit	101
Tabelle 10:	Mehrebenenanalyse Klassenklima 5. Schulstufe – Gesamtmodelle	102
Tabelle 11:	Mehrebenenanalyse akademisches Selbstkonzept 5. Schulstufe – Clusterzugehörigkeit	104
Tabelle 12:	Mehrebenenanalyse akademisches Selbstkonzept 5. Schulstufe – Gesamtmodelle	105
Tabelle 13:	Mehrebenenanalyse Bildungsaspiration 5. Schulstufe – Clusterzugehörigkeit	108
Tabelle 14:	Häufigkeitsverteilung der Berufswünsche in der Gesamtstichprobe der 5. Schulstufe	109
Tabelle 15:	Kreuztabelle der Berufswünsche nach Bezirkszugehörigkeit	110
Tabelle 16:	Kreuztabelle der Berufswünsche nach Clusterzugehörigkeit	111
Tabelle 17:	Mehrebenenanalyse Bildungsaspiration 5. Schulstufe – Gesamtmodelle	112
Tabelle 18:	Mehrebenenanalyse der interessierenden Faktoren unter Einbezug der Schulform und der erklärenden Variablen	114
Tabelle 19:	Mehrebenenanalyse der interessierenden Faktoren unter Einbezug der Schulform und der erklärenden Variablen	114

Tabelle 20:	Stichprobenangaben im Längsschnitt für Kohorte 1 – nur SchülerInnen in Neuen Niederösterreichischen Mittelschulen.....	119
Tabelle 21:	Vergleich Gesamtstichprobe mit Panelstichprobe 5. Schulstufe – Geschlecht und Muttersprache der Eltern	119
Tabelle 22:	Vergleich Gesamtstichprobe mit Panelstichprobe 5. Schulstufe – Bildungshintergrund der Eltern	120
Tabelle 23:	Panelstichprobe mit Drop-outs 5.-7. Schulstufe – Geschlecht und Muttersprache der Eltern	121
Tabelle 24:	Panelstichprobe mit Drop-outs 5.-7. Schulstufe – Bildungsabschluss der Eltern	122
Tabelle 25:	Längsschnittanalyse Klassenklima Basismodelle.....	126
Tabelle 26:	Längsschnittanalyse Klassenklima Gesamtmodelle	127
Tabelle 27:	Längsschnittanalyse akademisches Selbstkonzept Basismodelle	131
Tabelle 28:	Längsschnittanalyse akademisches Selbstkonzept Gesamtmodelle	133
Tabelle 29:	Längsschnittanalyse Bildungsaspirationen Basismodelle	136
Tabelle 30:	Längsschnittanalyse Bildungsaspirationen GesamtModelle.....	137
Tabelle 31:	Längsschnittanalyse Erfüllung von Bildungszielen.....	140

9. Literaturverzeichnis

- Ajzen, Icek (1985): From intentions to actions: A theory of planned behavior. In: Julius Kuhl/Jürgen Beckmann, Action-control: From cognition to behavior. Heidelberg: Springer.
- Ajzen, Icek (1987): Attitudes, traits and actions: Dispositional predictions of behavior in personality and social psychology. In: Berkowitz, L. (Hrsg.): Advances in experimental social psychology. San Diego: Academic Press.
- Alkire, Sabina/Deneulin, Séverine (2009a): A Normative Framework. In: Deneulin, S./Shahani, L. (Hrsg.): An Introduction to Human Development and Capability Approach. London, Sterling: earthscan, S. 3-21.
- Alkire, Sabina/Deneulin, Séverine (2009b): The Human Development and Capability Approach. In: Deneulin, S./Shahani, L. (Hrsg.): An Introduction to Human Development and Capability Approach. London, Sterling: earthscan, S. 22-48.
- Allemann-Ghionda, Christina (2006): Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 3, S. 350-362.
- Anders, Yvonne/McElvany, Nele/Baumert, Jürgen (2010): Die Einschätzung lernrelevanter Schülermerkmale zum Zeitpunkt der Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule: Wie differenziert urteilen Lehrkräfte? In: Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung, S. 313-330.
- Anderson, Angelika/Hamilton, Richard/Hattie, John (2004): Classroom climate and motivated behaviour in secondary schools. In: Learning Environments Research 7, S. 211-225.
- Andresen, Sabine/Otto, Hans.-Uwe/Ziegler, Holger (2010): Bildung as Human Development: An educational view on the Capabilities Approach. In: Otto, H.-U./Ziegler, H. (Hrsg.): Capabilities - Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65-197.
- Archbald, Doug A. (2004): School choice, magnet schools, and the liberation model: an empirical study. In: Sociology of Education 77, 4, S. 283-310.
- Bacher, Johann (2006): Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 28, 3, S. 3-32.
- Balkwell, James W./Frederick L. Bates/Albeno P. Garbin (1980): On the Intersubjectivity of Occupational Status Evaluations: A Test of a Key Assumption Underlying the "Wisconsin Model" of Status Attainment. In: Social Forces 58, 3, S. 865-881.

- Bauer, Sonja (2009): Die Gesamtschuldebatte im historischen Kontext am Beispiel von Condorcet und Oestreich. Ein Vergleich der derzeitigen Argumente zur Einführung der Gesamtschule mit historischen Schriften. Diplomarbeit Wien: Universität Wien/Institut für Bildungswissenschaft.
- Bauer, Sonja/Werkl, Tanja (2012): Schulstrukturen im Wandel – Ziele und Wirkungen einer Reform. In: Projektteam NOESIS (Hrsg.): Eine Schule für alle. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule. Graz: Leykam, S. 15-42.
- Bauer-Hofmann, Sonja/Werkl, Tanja/Geppert, Corinna (2013): Von der „Allgemeinen“ zur „Neuen“ Mittelschule. Die Schule der 10–14Jährigen im fortdauernden Reformprozess und die damit einhergehenden Erwartungen. In: Projektteam NOESIS (Hrsg.): Die vielen Wirklichkeiten der Neuen Mittelschule. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule. Graz: Leykam, S. 17-52.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beames, Simon/Atencio, Matthew (2008): Building social capital through outdoor education. In: *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 8, 2, S. 99-112.
- Beck, Michael/Jäpel, Franziska/Becker, Rolf (2010): Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 313-337.
- Becker, Gary S. (1993): *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Werner (2007): Vom Nutzen vorschulischer Erziehung und Elementarbildung – Bessere Bildungschancen für Arbeiterkinder? In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 129-159.
- Becker, Rolf/Schuchart, Claudia (2007): Verringerung sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen durch Chancengleichheit? Ergebnisse einer Simulation bildungspolitischer Maßnahmen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 413-436.
- Behörde für Schule und Berufsbildung. (2011): *Hamburger Bildungsserver. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung*. <http://bildungsserver.hamburg.de/lau/> [21.07.2016].
- Bellenberg, Gabriele/Im Brahm, Grit (2010): Reduzierung von Selektion und Übergangsschwellen. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 517-535.
- Berliner, David (2009): *Poverty and Potential: Out-of-School Factors and School Success*. <http://epicpolicy.org/publication/poverty-and-potential>: [20.11.2013].

- Biewer, Gottfried. (2010): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik (2. ed.): Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens IFIE. (2009): PISA 2009, Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse – Zusammenfassung. Salzburg: Zentrum für Bildungsmonitoring & Bildungsstandards.
- Boudon, Raymond (1974): Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre F. (1989): Social Space and Symbolic Power. In: Sociological Theory 7, 1, S. 14-25.
- Bourdieu, Pierre F. (1973): Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: Bourdieu, P. (Hrsg.): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 88-137
- Bourdieu, Pierre F. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz-Verlag, S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre F. (1987): Die feinen Unterschiede. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre F. (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Klassen und Erziehung. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre F./Passeron, Jean.-Claude. (2007): Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur. In: Schultheis, F. (Hrsg.): Auswahl der Auserwählten. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, S. 9-43.
- Bowles, Samuel/Gintis, Herbert (1976): Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Bowles, Samuel/Gintis, Herbert (2002): Schooling in Capitalist America Revisited. In: Sociology of Education 75, 1, S. 1-18.
- Bowles, Samuel/Gintis, Herbert (2003): Schooling in Capitalist America Twenty-Five Years Later. In: Sociological Forum 18, 2, S. 343-348.
- Breen, Richard/Goldthorpe, John H. (1997): Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. In: Rationality and Society 9, S. 275-305.
- Bronfenbrenner, Urie (1989): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Brookover, Wilbur B./Thomas, Shailer/Paterson, Ann. (1964): Self-Concept of Ability and School Achievement. In: Sociology of Education 37, 3, S. 271-278.
- Broome, John (2010): Is this truly an idea of justice? In: Journal of Human Development and Capabilities 11, 4, S. 623-625.
- Bruneforth, Michael/Herzog-Punzenberger/Barbara/Lassnigg, Lorenz (Hrsg.) (2012): Nationaler Bildungsbericht Österreich: Indikatoren und Themen im Überblick. Graz: Leykam Verlag.
- Budde, Jürgen (2010): Perspektiven für heterogenitätsorientierten Unterricht durch Projektarbeit in Lernbereichen in der Sekundarstufe I. In: Hagedorn, J. S./Steber,

- S./Waburg, W. (Hrsg.): *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 295-314.
- Bühl, Achim/Zöfel, Peter (2005): *SPSS 12. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. München: Pearson Studium.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BmUKK) (2011): *Die Neue Mittelschule*. www.neuemittelschule.at: [06.10.2011].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BmUKK) (2013a): *Bildungswege in Österreich*. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/24381/bw_dt_13.pdf: [17.08.2013].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BmUKK) (2013b): *Die Neue Mittelschule*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BmUKK): (2013c): *Die Neue Mittelschule. Qualität im Lernen und Lehren*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Burke, Mary A./Sass, Tim R. (2013): *Classroom Peer Effects and Student Achievement*. In: *Journal of Labor Economics*, 31, 1, S. 51-82.
- Campbell, Richard T. (1983): *Status Attainment Research: End of the Beginning or Beginning of the End?* In: *Sociology of Education* 56, 1, S. 47-62.
- Clark, David A. (2009): *Adaption, poverty and well-being: some issues and observations with special reference to the capability approach and development studies*. In: *Journal of Human Development and Capabilities* 10, 1, S. 21-42.
- Clausen, Marten (2006): *Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, S. 69-91.
- Cole, David A./Maxwell, Scott E./Martin, Joan M./Peeke, Lachlan G./Seroczynski, Alesha D./Tram, Jane M./Hoffman, Kit B./Ruiz, Mark D./Jaquez, Farrah/Maschman, Tracy (2001): *The Development of Multiple Domains of Child and Adolescent Self-Concept: A Cohort Sequential Longitudinal Design*. In: *Child Development* 72, 6, S. 1723-1746.
- Coleman, James S. (1990): *Equality and Achievement in Education*. London: Westview Press.
- Croll, Paul/Fuller, Chris/Last, Kathryn (2008): *The structure and implications of children's attitudes to school*. In: *British Journal of Educational Studies* 56, 4, S. 382-399.
- Crosnoe, Robert/Cooper, Carey E. (2010): *Economically Disadvantaged Children's Transition Into Elementary School: Linking Family Processes, School Contexts, and Educational Policy*. In: *American Educational Research Journal* 47, 2, S. 259-291.
- Crosnoe, Robert/Riegle-Crumb, Catherine/Field, Sam/Frank, Kenneth/Muller, Chandra (2008): *Peer Group Contexts of Girls' and Boys' Academic Experiences*. In: *Child Development* 79, 1, S. 139-155.

- De Haan, Mariëtte/Keizer, Renske/Elbers, Ed (2010): Ethnicity and student identity in schools: An Analysis of official and unofficial talk in multiethnic classrooms. *European Journal of Psychological Education* 25, S. 176-191.
- Deneulin, Séverine (2009): Ideas related to Human Development. In: Deneulin, S./Shahani, L. (Hrsg.): *An Introduction to Human Development and Capability Approach*. London, Sterling: earthscan, S. 49-70.
- Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. (2008-2013): SOEP. <http://www.diw.de/deutsch/soep/29004.html>: [05.02.2014].
- Dickhäuser, Oliver/Schöne, Claudia/Spinath, Birgit/Stiensmeier-Pelster, Joachim (2002): Die Skalen zu akademischen Selbstkonzept. Konstruktion und Überprüfung eines neuen Instrumentes. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 23, 4, S. 393-405.
- Ding, Weili/Lehrer, Steven F. (2007): Do Peers Affect Student Achievement in China's Secondary Schools? In: *The Review of Economics and Statistics* 89, 2, S. 300-312.
- Ditton, Hartmut (2007): *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschule*. Münster: Waxmann Verlag.
- Ditton, Hartmut (2008a): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 247-275.
- Ditton, Hartmut (2008b): Schule und sozial-regionale Ungleichheit. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 631-649.
- Ditton, Hartmut (2009): Familie und Schule – eine Bestandsaufnahme der bildungssoziologischen Schuleffektforschung von James S. Coleman bis heute. In: Becker, R. (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 237-256.
- Ditton, Hartmut (2010): Selektion und Exklusion im Bildungssystem . In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53-71.
- Ditton, Hartmut/Krüskens, Jan (2006): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 3, S. 348-372.
- Ditton, Hartmut/Krüskens, Jan (2009): Denn wer hat, dem wird gegeben werden? Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung schulischer Leistungen und den Effekten der sozialen Herkunft in der Grundschulzeit. In: *Journal für Bildungswissenschaft* 1, 1, S. 33-61.
- Ditton, Hartmut/Krüskens, Jan/Schauenberg, Magdalena (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8, 2, S. 285-304.

- Domina, Thurston/Conley, AnneMarie/Farkas, George (2011): The Link between Educational Expectations and Effort in the College-for-all Era. In: *Sociology of Education* 84, 2, S. 93-112.
- Du Bois-Raymond, Manuela (2000): Jugendkulturelles Kapital in Wissensgesellschaften. In: Krüger H./Wenzel, H. (Hrsg.): *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung*. Opladen: Leske+Budrich, S. 235–254.
- Eder, Ferdinand (2009): Die Schule der 10- bis 14-Jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems. In: Specht, W. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*. Graz: Leykam, S. 33-55.
- Erikson, Robert/Jonsson, Jan O. (1996): Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In: Erikson, R./Jonsson, J. O. (Hrsg.): *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. Boulder, CO: Westview Press, S. 1-63.
- Esser, Hartmut (1999): *Soziologie: Spezielle Grundlagen: Band 1. Situationslogik und Handeln*. Frankfurt am Main: Campus.
- ExpertInnenkommission Zukunft Schule. (2007): *Erster Zwischenbericht*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Feichter, Helene J. (2011): Netzwerke und Peers. Peer Evaluation. NOESIS-Arbeitsbericht Nr. 5: <http://www.noesis-projekt.at/category/publikationen> [02.03.2014].
- Feichter, Helene J. (2012): Peer Evaluation. Die Sicht der SchülerInnen. NOESIS-Arbeitsbericht Nr. 8: <http://www.noesis-projekt.at/category/publikationen> [02.03.2014].
- Feichter, Helene J./Krainz, Ulrich (2014): Anpassung versus Innovation: SchülerInnenrückmeldungen zum Umgang mit Arbeitsblättern. In: Projektteam NOESIS (Hrsg.): *Zwischen Alltag und Aufbruch. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule*. Graz: Leykam, S. 193-216.
- Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. In: Grunder, H. S. (Hrsg.): *Texte zur Theorie der Schule*. München : Juventa Verlag, S. 223-239.
- Fend, Helmut (2008): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Forghani-Arani, Neda/Geppert, Corinna/Katschnig, Tamara (2013c): Implizite Einstellungen von Lehrpersonen zu SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Eine Studie im Rahmen des Evaluationsprojekts „NOESIS“ (Niederösterreichische Schule in der Schulentwicklung): Wien, 23./24. Mai 2013: Vortrag auf der Tagung „Sozialwissenschaftliche IMPULSE für Schulforschung, Schulentwicklung und Lehrer/innenbildung. Zur Produktion von Differenz in Bildungssystemen“.
- Forghani-Arani, Neda/Geppert, Corinna/Katschnig, Tamara (2015): Wenn der Pygmalioneffekt nicht greift... In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*. 1, S. 21-36.
- Gellert, Uwe/Hümmer, Anna-Marietha (2008): Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11, 2, S. 288-311.

- Geppert, Corinna (2012): Das akademische Selbstkonzept als ‚Capability‘. In: Projektteam NOESIS (Hrsg.): Eine Schule für alle? Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule. Graz: Leykam, S. 43-59.
- Geppert, Corinna (2013): Broadening the Perspective on Educational Transitions. In: UP 3, 73, S. 61-69.
- Geppert, Corinna/Bauer-Hofmann, Sonja/Hopmann, Stefan (2012): Policy reform efforts and equal opportunity – An evidence-based link? An analysis of current sector reforms in the Austrian school system. In: C E P S Journal 2, S. 9-29.
- Geppert, Corinna/Katschnig, Tamara/Kilian, Michaela (2012): Übergänge: Neueste Analysen von der 4. zur 6. Schulstufe im Längsschnitt. NOESIS-Arbeitsbericht Nr. 11. <http://www.noesis-projekt.at/category/publikationen> [02.03.2014].
- Geppert, Corinna/Kilian, Michaela/Katschnig, Tamara (2013): „Es ist nicht alles Geld was hilft“ – Die vielfältigen Ressourcen niederösterreichischer MittelschülerInnen. In: Projektteam NOESIS (Hrsg.): Die vielen Wirklichkeiten der Neuen Mittelschule. zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule. Graz: Leykam, S. 53-77.
- Geppert, Corinna/Vogl, Andrea/Bauer-Hofmann, Sonja (2014): Hausaufgaben im Spannungsfeld zwischen Schule und Familie. Eine Beschreibung der aktuellen Hausaufgaben-situation in den Neuen Niederösterreichischen Mittelschulen. In: Projektteam NOESIS (Hrsg.): Zwischen Alltag und Aufbruch. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule. Graz: Leykam, S. 95-114.
- Gerlach, Erin (2006): Selbstkonzepte und Bezugsgruppeneffekte. Entwicklung selbstbezogener Kognitionen in Abhängigkeit von der sozialen Umwelt. In: Zeitschrift für Sportpsychologie 13, 3, S. 104-114.
- Goglin, Ingrid (2008): Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, 11, S. 79-90.
- Gogolin, Ingrid (2005): Mehrsprachigkeit und die Chance auf Bildungserfolg: Über Ansprüche an das Lehren von Sprache, nicht nur im Deutschunterricht. In: E. & Fachforum, Konzepte der frühkindlichen Sprachförderung in sozialen Brennpunkten. Dokumentation der Veranstaltung vom 9. und 10. Mai in Berlin: Berlin, S. 10-16.
- Gogolin, Ingrid (2009): Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Gogolin, I./Neumann, U. (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 263-280.
- Goldthorpe, John H. (1996): Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: the Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. In: British Journal of Sociology 47, 3, S. 481–505.
- Gresch, Cornelia/Becker, Michael (2010): Sozial- und leistungsbedingte Disparitäten im Übergangsverhalten bei türkischstämmigen Kindern und Kindern aus (Spät-) Aussiedlerfamilien. In: Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungs-gerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Berlin:

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung, S. 181-200.
- Gresch, Cornelia/Baumert, Jürgen/Maaz, Kai (2010): Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. In: Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung, S. 201-228.
- Grewe, Norbert (2003): Aktive Gestaltung des Klassenklimas. Eine empirische Interventionsstudie. Münster: LIT Verlag.
- Grundmann, Matthias (2010): Handlungsbefähigung – eine sozialisationstheoretische Perspektive. In: Otto, H.-U./Ziegler, H. (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 131-142.
- Haller, Archibald O./Portes, Alejandro (1973): Status Attainment Process. In: *Sociology of Education* 46, 1, S. 51-91.
- Hauf, Thomas (2007): Innerstädtische Bildungsdisparitäten an der Übergangsschwelle von den Grundschulen zum Sekundarschulsystem. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 3, S. 299-313.
- Heid, Helmut (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34, 1, S. 1-17.
- Helberger, Christof (1982): Arbeitslosigkeit als Gegenstand mikroökonomischer Theorien zur Funktionsweise der Arbeitsmärkte. In: *Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung* 4, S. 398-412.
- Helsper, Werner (2000): Wandel der Schulkultur. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3, 1, S. 35-60.
- Herkner, Werner (2001): *Lehrbuch Sozialpsychologie*. Göttingen: Hans Huber.
- Herwartz-Emden, Leonie/Küffner, Dieter (2006): Schulerfolg und Akkulturationsleistungen von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 2, S. 240-254.
- Herzog-Punzenberger, Barbara/Unterwurzacher, Anne (2009): Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In: Specht, W. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009 (Vol. 1)*. Graz: Leykam, S. 161-182.
- Hillmert, Steffen (2007): Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf. Zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-98.
- Hopmann, Stefan Thomas (2006): Im Durchschnitt PISA oder Alles bleibt schlechter. In: Criblez, L. G. (Hrsg.): *Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen*, Bern: hep, S. 161-184.

- Hopmann, Stefan Thomas. (2007): *Restrained Teaching: the common core of Didaktik*. In: *European Educational Research Journal* 6, 2, S. 109-124.
- Hopmann, Stefan Thomas/Geppert, Corinna/Bauer-Hofmann, Sonja (2014): *Armut & Bildung*. In: *GÖD Info-Magazin* 1, S. 22-23.
- Hörmann, Bernadette (2012): *Gelebte Unterrichtserfahrungen (Teil 2): Wie SchülerInnen ihren Unterricht in der Niederösterreichischen Mittelschule erleben*. NOESIS-Arbeitsbericht Nr. 12: <http://www.noesis-projekt.at/category/publikationen> [02.03.2014].
- Hörmann, Bernadette/Forghani-Arani, Neda. (2012): *Gelebte Unterrichtserfahrungen. Wie SchülerInnen und Lehrpersonen ihren Unterricht in der Niederösterreichischen Mittelschule erleben*. NOESIS-Arbeitsbericht Nr. 7: <http://www.noesis-projekt.at/category/publikationen> [02.03.2014].
- Hübner, Gundula. (2001): *Geplantes Verhalten*. In: G. Wenninger (Hrsg.): *Lexikon der Psychologie, F bis L (Vol. 2)*: Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, S. 119..
- Institut Für Empirische Sozialforschung (IFES): (2013): *Zufriedenheit mit der Neuen Mittelschule. NMS Elternbefragung 2013*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Jackson, Philip W. (1968): *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jacob, Marita/Tieben, Nicole (2010): *Wer nutzt die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Schulformen? Soziale Selektivität bei Schulformwechseln und nachgeholt Schulabschlüssen*. In: Becker, B./Reimer, D. (Hrsg.): *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 145-178.
- Jacobs, Janis E./Lanza, Stephanie/Osgood, D. Wayne/Eccles, Jacquelynne S./Wigfield, Allan (2002): *Changes in children's self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve*. In: *Child Development* 73, 2, S. 509-527.
- Jonkmann, Kathrin/Maaz, Kai/McElvany, Nele/Baumert, Jürgen (2010): *Die Elternentscheidung beim Übergang in die Sekundarstufe I - Eine theoretische Adaption und empirische Überprüfung des Erwartungs-Wert-Modells*. In: Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung, S. 253-282.
- Jonkmann, Kathrin/Maaz, Kai/Neumann, M./Gresch, C. (2010): *Übergangsquoten und Zusammenhänge zu familiärem Hintergrund und schulischen Leistungen: Deskriptive Befunde*. In: Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Berlin:

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung, S. 123-150.
- Jordan, Will J. (2010): Defining equity: Multiple perspectives to analyzing the performance of diverse learners. In: *Review of Research in Education* 34, S. 142-178.
- Kast, Fritz (2006): „Denn wer hat, dem wird (dazu) gegeben, und er wird im Überfluss haben“... bildungsschicht- und regionsspezifische Besuchsquoten des Gymnasiums (Sekundäranalyse der Volkszählungsdaten). In: *Erziehung und Unterricht*, 156, S. 236-263.
- Katschnig, Tamara/Kilian, Michaela (2012): Klassenklima und Kooperation als wichtige Komponenten der innerschulischen Wahrnehmung von SchülerInnen. In: Projektteam NOESIS (Hrsg.): *Eine Schule für alle? Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule*. Graz: Leykam, S. 59-80.
- Katschnig, Tamara/Kilian, Michaela (2014): „Unsere Klasse ist cool“ - eine Längsschnittanalyse zur Veränderung des Klassenklimas in Niederösterreichischen Mittelschulen. In: Projektteam NOESIS (Hrsg.): *Zwischen Alltag und Aufbruch. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule*. Graz: Leykam, S. 43-74.
- Katschnig, Tamara/Geppert, Corinna/Kilian, Michaela (2011a): School transitions – life decisions? Der Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe 1 anhand aktueller Längsschnittdaten (noesis-Studie 2010–2014). In: *Erziehung und Unterricht* 9/10, S. 920-928.
- Katschnig, Tamara/Geppert, Corinna/Kilian, Michaela (2011b): Zwischenbericht Transitions. NOESIS-Arbeitsbericht Nr. 4: <http://www.noesis-projekt.at/category/publikation> [02.03.2014].
- Katschnig, Tamara/Hastedt, Dirk/Geppert, Corinna (2012): Barrieren im schulischen Leben von SchülerInnen an Niederösterreichischen Mittelschulen. NOESIS-Arbeitsbericht Nr. 9: <http://www.noesis-projekt.at/category/publikationen> [02.03.2014].
- Knapp, Mariella (2012): Regionales Bildungsverhalten am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I in Niederösterreich. NOESIS-Arbeitsbericht Nr. 15: <http://www.noesis-projekt.at/category/publikationen/> [02.03.2014].
- Knapp, Mariella/Geppert, Corinna (2014): Der Kampf mit dem täglichen Trott – Neue Unterrichtsformen aus Sicht der SchülerInnen. In: Projektteam NOESIS (Hrsg.): *Zwischen Alltag und Aufbruch. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule*. Graz: Leykam, S. 75-94.
- Köller, Olaf/Trautwein, Ulrich/Lüdtke, Oliver/Baumert, Jürgen (2006): Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 20, 1/2, S. 27-39.
- König, Johannes (2010): Schulkarriere – erfolgreich oder schwierig? In: Ittel, A./Merkens, H./Stecher, L./Zinnecker, J. (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 157-186.

- Konstantopoulos, Spyros/Borman, Geoffrey (2011): Family Background and School Effects on Student Achievement: A Multilevel Analysis of the Coleman Data. In: *Teacher College Record*, 113, 1, S. 97-132.
- Kramer, Bernd/Wagner, Michael (2012): Die Bedeutung des kulturellen Kapitals für Freundschaften unter Schülern. In: *SozW Soziale Welt* 63, 3, S. 213-231.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Thiersch, Sven/Ziems, Christian (2009): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I – theoretischer und empirischer Bezugsrahmen. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (Hrsg.): *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 17-42.
- Kristen, Cornelia/Dollmann, Jörg (2010): Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In: Becker, B./Reimer, D. (Hrsg.): *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 117-144.
- Krohne, Julia A./Meier, Ulrich/Tillmann, Klaus-Jürgen (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 3, S. 373-391.
- Kubinger, Klaus D./Frebort, Martina/Holocher-Ertl, Stefana/Pletschko, Thomas (2006): Standard-Tests zu den Bildungsstandards in Österreich – wissenschaftlicher Hintergrund und Hinweise zur Interpretation der Ergebnisse der Standard-Tests. Wien: Universität Wien/Fakultät für Psychologie.
- Kuklinski, Margaret/Weinstein, Rhona S.(2000): Classroom and grade level differences in the stability of teacher expectations and perceived differential teacher treatment. In: *Learning Environments Research* 3, S. 1-34.
- Künzli, Rudolf (1998): The Common Frame and Places of Didaktik. In: Gündem, B. B./ Hopmann, S. T. (Hrsg.): *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*. New York: Peter Lang, S. 29-45.
- Kurtz, Tanja/Watermann, Rainer/Klingebiel, Franz/Szczesny, Markus (2010): Die emotionale Bewältigung des Grundschulübergangs und die Rolle der elterlichen Unterstützung. In: Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung, S. 331-354.
- Kurz, Karin/Paulus, Wiebke (2008): Übergänge im Grundschulalter: Die Formation elterlicher Bildungsaspirationen. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungsband des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, S. 5489-5503.

- Lachmayr, Norbert/Leitgeb, Hannes/Bacher, Johann (2011): Expertise zur sozialen Selektion beim Bildungszugang: Schwerpunkt MIGRATION. Wien: öibf – Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.
- Ladwig, James G. (2013): Beyond academic outcomes. In: Review of Research in Education 34, S. 113-141.
- Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan (2009): Bildungsbeteiligung im Sekundarschulbereich nach regionaler Herkunft, Alter und Geschlecht. In: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, S. 62-63.
- Lehmann, Robert/Peek, Rainer/Gänsfuß, Rüdiger (1997): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. <http://bildungserver.hamburg.de/contentblob/2815702/3b66049d4257501a0d44dce9b7ca449c/data/pdf-schulleistungstest-lau-5.pdf> [11.07.2016].
- Liebau, Eckart (2006): Pierre Bourdieu (1930-2002): In: Dollinger, B. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 353-376.
- Lucas, Samuel R./Beresfords, Lauren (2010): Naming and Classifying: Theory, Evidence, and Equity in Education. Review of Research in Education 34, 1, S. 25-84.
- Lüdtke, Oliver/Köller, Olaf/Artelt, Cordula/Stanat, Petra/Baumert, Jürgen (2001): Eine Überprüfung zur Genese akademischer Selbstkonzepte: Ergebnisse aus der PISA-Studie. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16, 3, S. 151-164.
- 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: Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung, S. 151-180.
- Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich (2010): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung, S. 27-63.
- Marks, Gary (2012): Are School-SES effects theoretical and methodological artifacts? Teacher College Record, 501.
- Marsh, Herbert W. (2005): Big-Fish-Little-Pond-Effect on academic self-concept. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 19, 3, S. 119-127.
- Marsh, Herbert W./Hau, Kit-Tai (2004): Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the

- internal/external frame of reference predictions across 26 countries. In: *Journal of Educational Psychology* 96, 1, S. 56-67.
- Marsh, Herbert W./Yeung, Alexander Seeshing (1998): Longitudinal structural equation models of academic self-concept and achievement: Gender differences in the development of maths and English constructs. In: *American Educational Research Journal* 35, 4, S. 705-738.
- Marsh, Herbert W./Chessor, Danuta/Craven, Rhonda/Roche, Lawrence (1995): The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. In: *American Educational Research Journal* 32, 2, S. 285-319.
- Marsh, Herbert W./Kong, Chit-Kwong/Hau, Kit-Tai (2000): Longitudinal multilevel models of the Big-Fish-Little-Pond Effect on academic self-concept: Counterbalancing contrast and Reflected-Glory Effects in Hong Kong Schools. In: *Journal of Personality & Social Psychology* 78, 2, S. 337-349.
- Maschke, Sabine/Stecker, Ludwig (2010): In: der Schule. Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- McElvany, Nele (2010b): Die Übergangsempfehlung von der Grundschule auf die weiterführende Schule im Erleben der Lehrkräfte. In: Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung, S. 295-312.
- McElvany, Nele (2010a): Der Übergang aus Lehrerperspektive: Deskriptive Ergebnisse. In: Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung, S. 283-294.
- McKnown, Clark/Weinstein, Rhona S. (2008): Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. In: *Journal of School Psychology* 46, S. 235-261.
- McKnown, Clark/Weinstein, Rhona S. (2002): Modeling the role of child ethnicity and gender in children's differential response to teacher expectations. In: *Journal of Applied Social Psychology* 32, 1, S. 159-184.
- Meulemann, Heiner (1979): Klassenlage, Entscheidungsfeld und Bildungsaspirationen. Ein Versuch zur theoretischen Präzisierung und kausalen Erklärung von Zusammenhängen zwischen sozialer Struktur und individueller Lebensplanung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 8, 4, S. 391-414.
- Meulemann, Heiner (1999): Stichwort: Lebensverlauf, Biographie und Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2, S. 305-325.
- Midtsundstad, Jorun H./Hopmann, Stefan T. (2010): Diversity united. The Scandinavian traditions of lesson planning. *Bildung und Erziehung* 63, 4, S. 431-450.
- Nairtz-Wirth, Erna (2005): Migration und Schullaufbahn in Österreich. In: *Austrian Studies in Anthropology*, 1, S. 92-101.

- Neuenschwander, Markus P./Malti, Tina (2009): Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12, S. 216-232.
- Neumann, Marko/Milek, Anne/Maaz, Kai/Gresch, Cornelia (2010): Zum Einfluss der Klassenzusammensetzung auf den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schule. In: Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung, S. 229-252.
- Nielsen, Irmgard (2002): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Kurzfassung der Ergebnisse des wissenschaftlichen Berichts. <http://bildungserver.hamburg.de/contentblob/2815696/632a49ebfcb20a5caea62868f4f4bcd48/data/pdf-lau-9-kurzfassung.pdf> [11.07.2016].
- NOESIS. (2010): Niederösterreichisches Schulmodell im Schulversuch. www.noesis-projekt.at [02.02.2016].
- Oelkers, Nina/Schrödter, Mark (2010): 4. Kindeswohl und Kindeswille. Zum Wohlergehen von Kindern aus der Perspektive des Capability Approach. In: Otto, H.-U./Ziegler, H. (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 143-161.
- Oelkers, Nina/Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (2008): Handlungsbefähigung und Wohlergehen: Der Capabilities-Ansatz als alternatives Fundament der Bildungs- und Wohlfahrtsforschung. In: Otto, H.-U./Ziegler, H. (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85-89.
- Osmani, Siddiqur R. (2010): Theory of justice for an imperfect world: Exploring Amartya Sen's idea of justice. In: Journal of Human Development and Capabilities 11, 4, S. 599-607.
- Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (2010): Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In: Otto, H.-U./Ziegler, H. (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-13.
- Otto-Friedrich-Universität Bamberg. (2010): BiKS Aktuell. http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/wissenschaft/einricht/biks/BiKS/News_BiKS/BA2010LS1_d.pdf: [10.11.2013].
- Otto-Friedrich-Universität Bamberg. (2011): BiKS. <http://www.uni-bamberg.de/biks/>: [10.11.2013].
- OU, Suh-Ruu/Reynolds, Arthur J. (2010): Grade retention, postsecondary education and public aid receipt. Educational Evaluation and Policy Analysis 32, 1, S. 118-139.

- Parentien, Christian (2005): Aufwachsen in Armut – Aufwachsen in Bildungsarmut. Über den Zusammenhang von Armut und Schulerfolg. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, 2, S. 154-169.
- Parsons, Talcott (1959): The School Class as a Social System Some of Its Functions in American Society. In: Harvard Educational Review 29, S. 297-318.
- 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 4, S. 491-508.
- Projektteam NOESIS. (2012): Eine Schule für alle? Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule. Graz: Leykam.
- Projektteam NOESIS. (2013): Die vielen Wirklichkeiten der Neuen Mittelschule. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule. Graz: Leykam.
- Projektteam NOESIS. (2014): Zwischen Alltag und Aufbruch. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule. Graz: Leykam.
- Rabe-Hesketh, Sophia/Skrondal, Anders (2012): Multilevel and Longitudinal Modeling Using Stata. Volume I: Continuous Responses. Third Edition. College Station, Texas: Stata Press.
- Reisch, Renate/Schwarz, Guido (2002): Klassenklima – Klassengemeinschaft: soziale Kompetenz erwerben und vermitteln! Wien: Öbv/Hpt.
- Retzl, Martin/Ernst, Roland (2011): School Settings – Schullandschaften. NOESIS-Arbeitsbericht Nr. 6: <http://www.noesis-projekt.at/category/publikationen> [11.12.2013].
- Retzl, Martin/Ernst, Roland (2012): School Settings. Schullandschaften. NOESIS-Arbeitsbericht Nr. 13: <http://www.noesis-projekt.at/category/publikationen> [11.12.2013].
- Reusser, Kurt (2008): Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, 9, S. 219-237.
- Reynolds, John R./Woodham Burge, Stephanie (2008): Educational expectations and the rise in women's post-secondary attainments. Social Science Research 37, 2, S. 485-499.
- Rindermann, Heiner/Heller, Kurt A. (2005): The benefit of gifted classes and talent schools for developing students' competences and enhancing academic self-concept. In: German Journal of Educational Psychology 19, 3, S. 133-136.
- Robertson, Donald/Symons, James (2003): Do peer groups Matter? Peer Group versus Schooling Effects on Academic Attainment. In: Economica 70, 277, S. 31-33.
- Robeyns, Ingrid (2003): Sen's capability approach and gender inequality: Selecting relevant capabilities. In: Feminist Economics 9, 2-3, S. 61-92.
- Roemer, John (2002): Equality of opportunity: A progress report. Social Choice Welfare 19, S. 455-471.

- Rosenthal, Robert/Jacobson, Lenore (1968): *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Austin: Holt, Rinehardt and Winston.
- Rubie-Davies, Christine/Hattie, John/Hamilton, Richard. (2006): Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. In: *British Journal of Educational Psychology* 76, 3, S. 429-444.
- Ryan, Allison M. (2000): Peer Groups as a Context for the Socialization of Adolescents' Motivation, Engagement, and Achievement in School. In: *Educational Psychologist* 35, 2, S. 101–11.
- Ryan, Allison M. (2001): The Peer Group as a Context for the Development of Young Adolescent Motivation and Achievement. *Child Development* 72, 4, S. 1135-1150.
- Saito, Madoka (2003): Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. In: *Journal of Philosophy of Education* 37, 1, S. 17–33.
- Saldern, Matthias von (1987): *Sozialklima von Schulklassen. Überlegungen und mehrbenenanalytische Untersuchungen zur subjektiven Wahrnehmung von Lernumwelten*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schaub, Horst/Zenke, Karl G. (2000): *Wörterbuch der Pädagogik*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Schauenberg, Magdalena (2007): *Übertrittsentscheidungen nach der Grundschule. Empirische Analysen zu familialen Lebensbedingungen und Rational-Choice*. München: Herbert Utz Verlag.
- Schechter, Carlota/Bye, Beth (2007): Preliminary evidence for the impact of mixed income preschools on low-income children's language growth. *Early Childhood Research Quarterly* 22, 1, S. 137-146.
- Schindler, Steffen/Reimer, David (2010): Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. *Kölner In: Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62, 4, S. 623-653.
- Schlögl, Peter (2009): Bildungsarmut und Benachteiligung: Befunde und Herausforderungen für Österreich. In: Dimmel, N./Heitzmann, K./Schenk, M. (Hrsg.): *Handbuch Armut in Österreich*. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag, S. 157-171.
- Schnell, Rainer/Hill, Paul/Esser, Elke (1995): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Schuchart, Claudia (2006): Die Bedeutung der Entkopplung von Schulart und Schulabschluss für die Schullaufbahnplanung aus Elternsicht. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 26, S. 403-419.
- Schuchart, Claudia (2007): Schulabschluss und Ausbildungsberuf. Zur Bedeutung der schulartbezogenen Bildungsbiografie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, 3, S. 381-398.
- Schuchart, Claudia (2009a): School Effectiveness in Primary Schools: The Role of School Climate and Composition Characteristics. In: Lodêlo, J./Dazzani, M.

- (Hrsg.): *Avaliação Educacional: Desatando e Reatando Nós*. Salvador: EDUF-BA, S. 297-324.
- Schuchart, Claudia (2009b): Warum interessieren sich Hauptschülerinnen und Hauptschüler für einen Realschulabschluss? Eine Analyse individueller Überzeugungen unter besonderer Beachtung geschlechtsspezifischer Differenzen. In: Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hrsg): *Bildungsentscheidungen in differenzierten Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 373-397.
- Schuchart, Claudia (2012a): School social capital and secondary education plans. In: *Educational Studies* 39, S. 29-42.
- Schuchart, Claudia (2012b): Upward mobility among secondary education students: The decision to obtain a better certificate. *European Journal of Psychology of Education* 28, S. 201-221.
- Schuchart, Claudia/Maaz, Kai (2007): Schulbesuch und Elternaspiration am Ende der Sekundarstufe 1. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59, 6, S. 640-666.
- Schuchart, Claudia/Weishaupt, Horst (2004): Die prognostische Qualität der Übergangsempfehlungen in der niedersächsischen Orientierungsstufe. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50, 6, S. 882-902.
- Schwarz, Amy Ellen/Stiefel, Leanna (2004): Immigrants and the Distribution of Resources within an Urban School District. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* 26, 4, S. 303-327.
- Schwarz, Amy Ellen/Stiefel, Leanna/Rubenstein, Ross/Zabel, Jeff (2011): The Path Not Taken: How Does School Organization Affect Eight-Grade Achievement? In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* 33, 3, S. 293-317.
- Schwingel, Markus. (1995): *Bourdieu zur Einführung*. Hamburg: Junius-Verlag.
- Seaton, Marjorie, Marsh, Herbert W./Craven, Rhonda G. (2009): Earning its place as a pan-human theory: Universality of the big-fish-little-pond effect across 41 culturally and economically diverse countries. In: *Journal of Educational Psychology* 101, 2, S. 403-419.
- Sen, Amartya (2000): A decade of human development. In: *Journal of Human Development* 1, 1, S. 17-23.
- Sen, Amartya (2009): *The idea of justice*. London: Penguin Books.
- Sewell, William H./Haller, Archibald O./Ohlendorf, George W. (1970): The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision. In: *American Sociological Review* 35, 6, S. 1014-1027.
- Sewell, William H./Haller, Archibald O./Portes, Alejandro. (1969): The Educational and Early Occupational Attainment Process. In: *American Sociological Review* 34, 1, S. 82-92.
- Shavelson, Richard J./Hubner, Judith J./Stanton, George C. (1976): Validation of construct interpretations. In: *Review of Educational Research* 46, S. 407-441.
- Sinnhold, Heiko (1990): *Ausbildung, Beruf und Arbeitslosigkeit. Eine Strukturanalyse der Ausbildung im dualen System und der Beschäftigungschancen junger Fachkräfte*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.

- Smart, John S./Pascarella, Ernest T. (1986): Self-Concept development and Educational Degree Attainment. In: *Higher Education* 15, 1-2, S. 3-15.
- Solga, Heike/Wagner, Sandra (2007): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 191-219.
- Soremski, Regina (2010): Das kulturelle Kapital der Migrantenfamilie. Bildungsorientierungen der zweiten Generation akademisch qualifizierter Migrantinnen und Migranten. In: Nohl, A. M./Schittenhelm, K./Schmidtke, O./Weiß, A. (Hrsg.): *Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 52-64.
- Specht, Werner (Hrsg.) (2009a): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*. Graz: Leykam.
- Specht, Werner (2009b): *Zwischenbilanz des Modellversuchs „Neue Mittelschule“*. Erste Ergebnisse einer Befragung der Schulleiter/innen nach einem Jahr NMS. Graz: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation/Entwicklung des österreichischen Schulwesens.
- Specht, Werner (2011): Restschulen und Restklassen. Ein vernachlässigtes Phänomen im Gefolge neuer Steuerungsformen. In: Altrichter, H./Heinrich, M. S.-A. (Hrsg.): *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 141-163.
- Stadler-Altman, Ulrike (2010): *Das Schüler selbstkonzept: Eine empirische Annäherung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Staff, Jeremy/Kraeger, Derek A. (2008): Too Cool for School? Violence, Peer Status and High School Dropout. *Social Forces*, 87, 1, S. 445-471.
- Statistik Austria. (2011a): *Bildung in Zahlen 2009/2010*. Wien: Bundesanstalt Statistik Österreich.
- Statistik Austria. (2011b): *Übertritte von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II im Schuljahr 2011/12 nach dem Geschlecht*. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html: [02.09.2013].
- Statistik Austria. (2011c): *Schulstatistik. Bestandene Reife- und Diplomprüfungen 1960 bis 2009 nach Schultypen*. www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/bildungsabschluesse/index.html: [02.09.2013].
- Statistik Austria. (2013): *Lohnsteuerdaten – Sozialstatistische Auswertungen*. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/soziales/gender-statistik/einkommen/index.html: [18.09.2013].
- Statistik Austria. (2014): *Ein Blick auf die Gemeinde*. http://www.statistik.at/web_de/services/ein_blick_auf_die_gemeinde/: [24.01.2014].

- Statistik Austria. (2015): Schulstatistik. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html [02.08.2016]:
- Steckmann, Ulrich (2008): Autonomie, Adaptivität und das Parternalismusproblem – Perspektiven des Capability Approach. In: Otto, H.-U./Ziegler, H. (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 90-115.
- Steiner, Peter M./Lassnigg, Lorenz (2000): Schnittstellenproblematik in der Sekundarstufe. In: Erziehung und Unterricht, 9/10, S. 1063-1070.
- Strand, Steve (1997): Pupil progress during Key Stage 1: A value added analysis of school effects. In: British Educational Research Journal 23, 4, S. 471-487.
- Svecnik, Erich/Petrovic, Angelika (2013): Die Lerndesignerarbeit aus der Sicht der Akteurinnen und Akteure. Ergebnisse einer Befragung zu Rahmenbedingungen, Rollenbild und subjektivem Gelingen. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation/Entwicklung des österreichischen Schulwesens.
- Tiedemann, Joachim/Billmann-Mahecha, Elfriede (2007): Zum Einfluss von Migration und Schulklassenzugehörigkeit auf die Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, 1, S. 108-120.
- Tiedemann, Joachim/Billmann-Mahecha, Elfriede (2010): Wie erfolgreich sind Gymnasiasten ohne Gymnasialempfehlung? Die Kluft zwischen Schullaufbahnempfehlung und Schulform der Eltern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, 4, S. 649-660.
- Trautwein, Ulrich/Lüdtke, Oliver/Marsh, Herbert W./Nagy, Gabriel (2009): Within-school social comparison: How students perceive the standing of their class predicts academic self-concept. In: Journal of Educational Psychology 4, S. 853-866.
- Unterhalter, Elaine (2009): Education. In: Deneulin, S./Shahani, L. (Hrsg.): An Introduction to Human Development and Capability Approach. London, Sterling: earthscan, S. 207-227.
- Van de Werfhorst, Herman G./Andresen, Robert (2005): Social Background, Credential Inflation and Educational Strategies. In: Acta Sociologica, 48, 4, S. 321-340.
- Van Petegem, Karen/Aeltermann, Antonia/Van Keer, Hilde/Rosseeel, Yves (2008): The influence of student characteristics and interpersonal teacher behavior in the classroom on student's wellbeing. In: Social Indicators Research 85, S. 279-291.
- Verein „Bildungsinitiative für die Zukunft“. (2010): Volksbegehren Bildungsinitiative. www.vbbi.at/volksbegehren/ [05.11.2011]
- Vizard, Polly (2010): The idea of justice: Sen's treatment of human rights. In: Journal of Human Development and Capabilities 11, 4, S. 615-621.
- Walker, Melanie/Unterhalter, Elaine (2007): The Capability Approach: Its Potential for Work in Education. In: Walker, M./Unterhalter, E. (Hrsg.): Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education. New York: Palgrave Macmillan, S. 1-18.

- Watermann, Rainer/Klingebl, Franz/Kurtz, Tanja (2010): Die motivationale Bewältigung des Grundschulübergangs aus der Schüler- und Elternsicht. In: Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung, S. 355-384.
- Weinstein, Rhona S. (2002): *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weinstein, Rhona/Marshall, Hermine H/Sharp, Lee/Botkin, Meryl (1987): Pygmalion and the student: Age and classroom differences in children's awareness of teacher expectations. In: *Child Development* 58, 4, S. 1079-1093.
- Weishaupt, Horst (2010): Bildung und Region. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 217-231.
- Wenning, Norbert (2004): Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50, 4, S. 565-581.
- Wensierski, Hans-Jürgen/Grunert, Cathleen (2008): Jugendbildung im Modernisierungsprozess. Ganztagschulen, Ganztagsbildung und außerschulische Jugendbildung. In: Wensierski, H.-J./Grunert, C. (Hrsg.): *Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung im 21. Jahrhundert*. Warschau: Verlag Barbara Budrich, S. 115-134.
- Wernerfelt, Birger (1984): A Resource-Based View of the Firm. In: *Strategic Management Journal* 5, 2, S. 171-180.
- Wernerfelt, Birger (1995): The Resource-Based View of the Firm: Ten Years After. *Strategic Management Journal* 16, 3, S. 171-174.
- Wilhelm, Theodor (1967/69): *Theorie der Schule*. In: Grunder, H.-U./Schweitzer, F. (Hrsg.) (1999): *Texte zur Theorie der Schule. Historische und aktuelle Ansätze zur Planung und Gestaltung von Schule*. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 209-221.
- William, Dylan (2010): What counts as evidence of educational achievement? The role of constructs in the pursuit of equity in assessment. In: *Review of Research in Education* 34, 1, S. 254-284.
- Wintersteller, Anna (2009): Bildungsströme an den Schnittstellen des österreichischen Schulsystems. In: Specht, W. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009 (Vol. 1)*. Graz: Leykam, S. 56-59.
- Zedan, Raed (2010): New dimensions in the classroom climate. In: *Learning Environment Research* 13, S. 75-88.
- Zeidner, Moshe/Schleyer, Esther Jane (1999): The big-fish-little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. In: *Contemporary Educational Psychology* 24, 4, S. 305-329.
- Zittoun, Tania (2008): Learning through transitions: The role of institutions. In: *European Journal of Psychology of Education* 23, 2, S. 165-181.