

## Über die Relevanz schulischer Einflussfaktoren auf Bildungskarrieren – Ein Vergleich zweier Fallstudien

Gerhartz-Reiter, Sabine

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Gerhartz-Reiter, S. (2015). Über die Relevanz schulischer Einflussfaktoren auf Bildungskarrieren – Ein Vergleich zweier Fallstudien. *SWS-Rundschau*, 55(1), 73-91. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-52010-5>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

# Über die Relevanz schulischer Einflussfaktoren auf Bildungskarrieren – Ein Vergleich zweier Fallstudien

Sabine Gerhartz-Reiter (Innsbruck)

Sabine Gerhartz-Reiter: *Über die Relevanz schulischer Einflussfaktoren auf Bildungskarrieren – Ein Vergleich zweier Fallstudien* (S. 73–91)

Dieser Beitrag setzt sich mit Ungleichheit im österreichischen Bildungssystem auseinander und geht insbesondere der Frage nach der Relevanz schulischer Einflüsse auf das Gelingen von Bildungskarrieren nach. Ausgehend von einer Systematisierung bekannter schulischer Einflussfaktoren auf Bildungsverläufe werden mit Hilfe qualitativer empirischer Daten Laufbahnen von formal unterschiedlich erfolgreichen Personen rekonstruiert und miteinander verglichen, um die Zusammenhänge von Faktoren, welche Bildungsverläufe maßgeblich beeinflussen, zu verstehen. In den angeführten Beispielen zeigen sich Kumulationen von hinderlichen Einflüssen durch Versäumnisse auf schulischer Ebene, aber auch potenzielle Kompensationen von Bedingungen innerhalb und außerhalb des Bildungssystems, wodurch Risiken, aber auch Chancen durch das Handeln schulischer Akteure/innen ersichtlich werden.

*Schlagnworte: Bildungsverläufe, Ungleichheit im Bildungswesen, schulische Einflussfaktoren*

Sabine Gerhartz-Reiter: *On the Relevance of School-based Factors-of-Influence on Educational Careers – a Comparison of Two Case Studies* (pp. 73–91)

This article deals with inequalities in the Austrian educational system and focuses on the question how school-based factors of influence are relevant for the success of educational careers. On the basis of a systematization of known factors of influence, qualitative empirical data are used to reconstruct and compare educational careers with varying degrees of success in order to understand the interplay of factors of influence. The examples provided, they show accumulations of hindering factors due to failures at school level, but also potential compensations of conditions within and beyond the educational system. This indicates risks as well as chances linked to activities of school players.

*Keywords: educational careers, inequality in the educational system, factors of influence within the educational system*

## 1. Einleitung: Soziale Ungleichheit im österreichischen Bildungssystem

Soziale Ungleichheit im österreichischen Bildungswesen wird durch zahlreiche internationale Studien belegt (vgl. u. a. OECD 2014, OECD 2013), auch der österreichische Bildungsbericht attestiert dem nationalen Bildungswesen »ein hohes Ausmaß an Chancenungleichheit« (Vogtenhuber u. a. 2012b, 111). Das Bildungssystem hat kaum kompensatorische Wirkung, es gelingt nur selten, die ungleichen Startchancen im Laufe der Schulzeit auszugleichen, teils werden Ungleichheiten durch das System noch verstärkt (vgl. z. B. OECD 2007, Bacher u. a. 2012, Breit/Schreiner 2009). Dies führt dazu, dass Schüler/innen je nach sozio-ökonomischer, kultureller und sprachlicher Herkunft sehr unterschiedliche Aussichten auf erfolgreiche Bildungsverläufe haben, was sich auch auf ungleiche Berufs- und letztlich Lebenschancen nachhaltig auswirkt: Da der Bildungserwerb eng an den Erwerb formaler Qualifikationen gekoppelt ist, die eine wesentliche Rolle für das Erreichen bestimmter beruflicher Positionen spielen, »übersetzen sich [...] Ungleichheiten in der Herkunftsgeneration zuerst in Ungleichheiten im Bildungssystem und dann in soziale Ungleichheiten im Beschäftigungssystem«, wodurch es »insgesamt zu einer ›Vererbung‹ sozialer Ungleichheiten zwischen den Generationen« kommt (Hillmert 2011, 239).

Die Gefahr einer formal nicht erfolgreichen Bildungskarriere ist für Kinder aus Risikogruppen sehr viel größer: Sie sind deutlich häufiger von frühzeitigem Schul- bzw. Ausbildungsabbruch betroffen, was nicht nur enorme Auswirkungen auf das Individuum und dessen Umfeld, sondern auch immense wirtschaftliche und gesellschaftliche Folgen hat (vgl. Kuhnhenne u. a. 2012, Herzog-Punzenberger/Schnell 2012).

Besonders erfolgreiche Bildungsverläufe von Schülern/innen aus wenig privilegierten Herkunftsmilieus sind in Österreich hingegen so selten, dass von »Bildungsvererbung« gesprochen wird (Lassnigg/Vogtenhuber 2009, 153).

Es gibt neben theoretischen Erklärungsmodellen zu sozialer Ungleichheit im Bildungssystem (z. B. Modell der sozialen Reproduktion, v. a. Bourdieu/Passeron 1971, Rational Choice Theorie, u. a. Boudon 1974, Breen/Goldthorpe 1997) zahlreiche quantitative Studien zum Ausmaß sowie zu Risikofaktoren (u. a. PISA, Nationaler Bildungsbericht Österreich), aber kaum Erklärungen zu den Gründen unterschiedlich erfolgreicher Bildungsverläufe von Personen vergleichbarer schulischer Herkunft. Auch Kramer und Helsper (2010) sprechen von der »drängende[n] Frage nach der Herstellung von Bildungsungleichheiten im Zusammenspiel von Familie, (Einzel-) Schule und Biografie« (120).

Nach einer ersten Präsentation von Ergebnissen einer Metaanalyse vorhandener Forschungsdaten zu schulischen Einflussfaktoren auf Bildungsverläufe (Kap. 2) werden daher im vorliegenden Artikel Auszüge aus einer qualitativen Studie zu formal unterschiedlich erfolgreichen Bildungskarrieren von Hauptschulabsolventen/innen dargestellt (Kap. 3): Mittels eines Vergleichs zweier Einzelfallstudien soll exemplarisch aufgezeigt werden, wie bestimmte Faktoren sich in den beiden Bildungslaufbahnen zeigen, wie diese miteinander verbunden sind und wie sie die Bildungsverläufe der beiden Personen beeinflussen. Ein Resümee (Kap. 4) rundet den Beitrag ab.

## 2. Zentrale Einflussfaktoren innerhalb des Bildungssystems

Bildungskarrieren sind durch das Zusammenwirken unterschiedlichster Einflüsse geprägt, zu denen es zahlreiche, vor allem quantitative Studien gibt, die aufzeigen, welche Einzelfaktoren bzw. Faktorenbündel eine Rolle für den Verlauf von Bildungsbiographien spielen. Je nach Blickwinkel und Forschungsfrage bieten sich verschiedene Systematisierungen dieser Einzelfaktoren sowie eine Konzentration auf unterschiedliche Einflussbereiche an. Da im vorliegenden Artikel der Fokus auf schulischen Einflussfaktoren liegt, beschränkt sich der folgende Überblick auf bekannte Einflussfaktoren aus ebendiesem Bereich.

Das Bildungssystem spielt eine zentrale Rolle hinsichtlich des Erfolgs individueller Bildungskarrieren. Die wichtigsten Einflussfaktoren, die innerhalb des Bildungssystems anzusiedeln sind, werden unterteilt in jene auf Ebene des Bildungssystems, der Bildungsinstitutionen, der Schulform, der Einzelschule, der einzelnen Lehrperson sowie auf Ebene des schulischen Unterrichts.

Dem Bildungssystem zuzuordnende Einflüsse beziehen sich zum einen auf den Zeitpunkt der ersten notwendigen Bildungsentscheidung – je früher diese ist, umso stärker benachteiligt sie Schüler/innen aus unterprivilegierten Milieus (vgl. Müller/Pollak 2010) –, zum anderen auf die institutionelle Ausdifferenzierung von Schulformen und tertiären Bildungseinrichtungen, die eine »soziale Homogenisierung« mit sich bringt (Maaz u. a. 2009, 28). Des Weiteren zählen Stipendiensysteme sowie der Anteil schulfreier Zeit, in der Kompetenzunterschiede zwischen Schülern/innen unterschiedlicher Herkunft wachsen, zu Einflussfaktoren auf Ebene des Bildungssystems (vgl. Maaz u. a. 2009, Solga/Dombrowski 2012).

Auf Ebene der Bildungsinstitutionen sind Faktoren in zwei wesentlichen Bereichen relevant: Einerseits spielen institutionelle Bedingungen eine Rolle, wie z. B. die Möglichkeit von Mobilität zwischen Schulformen, sodass einmal getroffene Bildungswegentscheidungen nicht dauerhaft bindend sind, sondern durch einen Schulformwechsel revidiert werden können. Allerdings weist Hillmert (2011) darauf hin, dass dies am ehesten Kindern höherer sozialer Schichten gelingt. Andererseits ist im Bereich der Bildungsinstitutionen auch die Struktur vorhandener Anerkennungsverhältnisse für den Erfolg von Bildungskarrieren relevant, die über Möglichkeiten von Schülern/innen, im schulischen Rahmen anerkannt zu werden, entscheiden (vgl. Deppe 2012).

Bezüglich der Schulform sind zum einen selektionsbedingte Faktoren wichtig: Sie führen z. B. zu einem Schereneffekt beim Kompetenzerwerb von Lernenden unterschiedlicher Ausgangsbasis oder zum Wirken von Schulen als differenzielle Entwicklungsmilieus, in denen es durch die Zusammensetzung der Schulklassen zu großen Leistungsunterschieden bei gleicher Ausgangsbasis kommt (vgl. u. a. Ditton 2010, Baumert u. a. 2006). In Bezug auf die Schulform von Bedeutung sind auch Unterrichtsquantität und -qualität, die Schüler/innenleistungen beeinflussen, sowie die Gestaltung des Curriculums: Diese gewichtet das kulturelle Kapital privilegierter Gesellschaftsschichten stärker oder weniger stark, was zu ungleichen Startbedingungen von

Schülern/innen unterschiedlicher Herkunft führt und die schulischen Leistungen von Kindern unterprivilegierter Herkunft stärker beeinflusst (vgl. Meijnen 1991).

Zu den wichtigsten Faktoren auf Ebene der Einzelschule zählt die Verteilung der Schüler/innen auf unterschiedliche Schulzweige, woraus Ungleichheit durch institutionelle Ausdifferenzierung resultiert, indem Schüler/innen unterschiedlich anerkannten Zweigen zugeordnet werden (vgl. Maaz u. a. 2009). Darüber hinaus sind die Dominanz bestimmter Werte und Einstellungen durch die Zusammensetzung der Schüler/innen und entsprechende schulische Anerkennungsverhältnisse von Bedeutung (z. B. mehr oder weniger leistungsfreundliches Klima durch Ablehnung bzw. Anerkennung von Streben nach schulischer Leistung unter Peers/ Gleichaltrigen). Außerdem kann die Reglementierung der Schulumwelt bedeutsam sein. Nairz-Wirth u. a. (2010) weisen auf die geringere Problematik von *early school leaving* an Schulen mit transparentem Umgang mit Regelverstößen hin. Des Weiteren sind leistungsbezogene Aspekte wie das Leistungsniveau, das Angebot schulischer Lerngelegenheiten (innerhalb und außerhalb des Unterrichts) und das Vorhandensein von Förderangeboten wie von zusätzlichem fachspezifischem Förderunterricht oder ein Tutorensystem, in dem Schüler/innen andere Schüler/innen unterstützen, relevant.

Nachgewiesen sind auch Einflüsse durch Lehrpersonen. Konkret zu nennen sind dabei ihr professionelles Wissen und Können (wie didaktische oder diagnostische Fähigkeiten, die z. B. durch frühzeitiges Erkennen mangelnder Lesekompetenzen gezielte Förderung ermöglichen, vgl. Ditton 2010) sowie Schullaufbahneempfehlungen. Diesen wird in der Regel von Eltern aus unterprivilegierten Milieus stärker gefolgt, obwohl sie nicht nur auf Basis der Leistung des Kindes, sondern auch auf Grundlage der ihm zur Verfügung stehenden Unterstützungsressourcen (wie Hilfe bei der Bewältigung schulischer Aufgaben im familiären Umfeld durch Personen mit dem notwendigen Wissen und Können oder finanzielle Ressourcen, die den Zukauf solcher Unterstützung z. B. in Form von bezahltem Nachhilfeunterricht ermöglichen) sowie leistungsfremder Kriterien (wie Zuschreibung von Eigenschaften wie Ehrlichkeit oder Gehorsam) gefällt werden (vgl. Ditton/ Krüsken 2009, Ditton 2010). Des Weiteren sind hier die sich auf die schulischen Leistungen auswirkende, von Lehrpersonen angebotene Unterstützung bei der Erfüllung schulischer Aufgaben (vgl. OECD 2004), die Berücksichtigung der familialen Unterstützungsressourcen sowie Ausmaß und Qualität von Elternarbeit (z. B. Aufbau und Pflege von Beziehung zu Eltern), die den Lernerfolg beeinflusst (vgl. Solga/Dombrowski 2012), zu nennen. Hinzu kommen Faktoren, die häufig mit der Herkunft der Lehrpersonen verbunden sind: Dazu zählen der Mittel-schicht-Bias, der sich u. a. in subjektiven Theorien zu herkunftsbedingt unterschiedlichen Begabungen zeigt (z. B. dass ein Akademiker-Kind über höhere schulleistungsrelevante Fähigkeiten als ein Arbeiter-Kind verfügt) und der die Notengebung beeinflusst (vgl. Ditton 2010, vgl. Maier 2007); weiters relevant sind habituelle Differenzen zwischen Lehrer/ in und Schüler/ in sowie der Sprachgebrauch der Lehrperson, der Lernende niedrigerer Statusgruppen, deren Sprachgebrauch sich vom schulischen unterscheidet, benachteiligt (vgl. Mehan 1992).

Schlussendlich sind auch Faktoren auf Ebene des Unterrichts zu nennen: Dazu gehören neben grundsätzlichen Unterrichtsmerkmalen (wie Verständlichkeit, Tempo- und Anteil von Lernzeit, deren Einfluss auf die Entwicklung der Lesekompetenz nachgewiesen wurde, vgl. van Ophuysen/ Wendt 2009) auch leistungsbezogene Faktoren wie das Anspruchsniveau (ein hohes Anspruchsniveau hat einen positiven Effekt auf die Kompetenzentwicklung, vgl. Klieme u. a. 2008). Darüber hinaus wiesen Prenzel u. a. (2006) signifikante Zusammenhänge zwischen Leistungsstärke und konstruktiver Unterstützung im Unterricht nach.

Wie sich Faktoren aus unterschiedlichen Bereichen in ihrem Stellenwert gegenseitig relativieren können oder Kompensationen zur Überwindung von Hürden, zum Ausgleich von die Laufbahn beeinträchtigenden Aspekten notwendig machen, soll in der Darstellung und im Vergleich der beiden im nächsten Kapitel vorgestellten Fallstudien exemplarisch aufgezeigt werden.

### 3. Qualitative empirische Untersuchung zur Relevanz schulischer Einflussfaktoren

#### 3.1 Kontext der Untersuchung, Methodik, Datengrundlage

Im Dissertationsprojekt der Autorin, dem die beiden Fallstudien entnommen sind, werden Gelingensbedingungen für formale Bildungskarrieren anhand individueller Laufbahnen von Hauptschulabsolventen/innen untersucht, die sich in Hinblick auf ihren formalen Erfolg grundlegend unterscheiden: Es werden sowohl Bildungsaufsteiger/innen<sup>1</sup> als auch Bildungsaussteiger/innen,<sup>2</sup> ihre schulischen Erfahrungen sowie deren Einbettung in gesellschaftliche Strukturen in den Blick genommen und in Bezug auf den Einfluss schulischer Faktoren sowie deren Zusammenwirken mit außerschulischen Aspekten untersucht, um Hürden, aber auch Ressourcen für Bildungskarrieren kennen und verstehen zu lernen.

Die Datenerhebung wurde mittels autobiographisch-narrativer Interviews (nach Schütze 1983) durchgeführt. Diese sind erzählgenerierend angelegt und passend für die Erhebung von Lebensgeschichten, insbesondere von Prozessstrukturen des Lebenslaufs, Handlungsschemata und institutionellen Ablaufmustern in Lebensläufen (vgl. Schütze 1983, Nohl 2012).

Die Auswertung der Interviews erfolgt mittels der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2003a, 2003b), die den Blick auf Strukturen sowie auf individuelle und kollektive Umgangsformen mit diesen lenkt: Dies deshalb, da das Interesse vor allem in der Analyse und Interpretation kollektiver Handlungsorientierungen liegt (die insbesondere durch den Auswertungsschritt der reflektierenden Interpretation, der die

---

1 Als Bildungsaufsteiger/innen werden jene Personen verstanden, die einen höheren Bildungsabschluss als ihre Eltern erreichen.

2 Zu Bildungsaussteigern/innen zählen Personen, die das Schulsystem vor Erreichen des ISCED-Levels 3c (*International Standard Classification of Education*) verlassen. Im österreichischen Bildungssystem sind dies Personen, die vor Abschluss der Sekundarstufe II oder Abschluss einer Ausbildung (Lehre) aus dem System austreten (Steiner 2009).

Art und Weise, das »Wie« des Gesagten, und die anschließende mehrdimensionale Typenbildung fokussiert werden) und da der komparative Aspekt bei der Datenauswertung entsprechend gewichtet sein soll (vgl. Bohnsack 2003b, Bohnsack u. a. 2013). Von April bis August 2014 wurden insgesamt 22 Interviews mit jungen Erwachsenen (18–26 Jahre), die ihren Lebensmittelpunkt in verschiedenen Tiroler Bezirken haben, geführt (Fallauswahl nach *theoretical sampling*, minimale/ maximale Kontrastierung, vgl. Glaser und Strauss 1967, Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2008), wovon bislang zehn vollständig ausgewertet wurden. Die Interviews fanden im Großraum Innsbruck statt (der auch – durch die Verbindung des Interviewtermins mit anderen Terminen – für Personen aus weiter entfernten Bezirken gut erreichbar war; Orte der Interviews waren die Universität Innsbruck, Privatwohnungen, Arbeitsplätze der Interviewpartner/innen). Die Rekrutierung der Interviewpartner/innen erfolgte über universitäre Lehrveranstaltungen, private und professionelle Netzwerke (Kontakte zu Lehrpersonen, Forschenden, in Aus- und Weiterbildungsinstitutionen tätigen Personen), Institutionen, die Programme für *early school leaver* anbieten, sowie über das Schneeballprinzip, das den Kontakt zu weiteren potenziellen Interviewpartnern/innen durch bereits vorhandene ermöglicht (vgl. Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2008).

In der vorgestellten Studie wird untersucht, wie Bildungswege von Hauptschulabsolventen/innen verlaufen, welche Bedingungen zu deren vorzeitigem Ausscheiden aus dem Bildungssystem beitragen bzw. wie ihnen schulische Aufwärtsqualifizierung gelingt. Im Folgenden werden Auszüge aus zwei Fallstudien aus der Untersuchung dargestellt und in Hinblick auf wesentliche Einflussfaktoren wie Lehrpersonen, Mitschüler/innen, familiäres Umfeld und Fähigkeitsselbstkonzept miteinander verglichen. Die analysierten Fälle beider Untersuchungsgruppen bestehen aus Personen unterschiedlicher Herkunft in Bezug auf Bildungsnähe, Migrationshintergrund, sozioökonomische Bedingungen, Familienkonstellationen, die sich auch in Bezug auf Charaktereigenschaften und Einstellungen, persönliche Ziele, Einfluss von Peers und Erfahrungen im schulischen Feld stark unterscheiden. Die Auswahlkriterien für die Fallauswahl wurden nicht im Vorhinein festgelegt, sondern ausgehend von ersten Interviews wurde während der Datenanalyse nach minimalen und maximalen Kontrastfällen zu den bereits analysierten Fällen gesucht.

Die Auswahl der beiden vorgestellten Fälle erfolgt zum einen aufgrund sehr vieler Gemeinsamkeiten in ihren Bildungsbiographien (z. B. diskontinuierliche Familienverhältnisse, vergleichbarer Bildungsabschluss und Beruf der Eltern, starker Alkoholkonsum in der Familie, mangelnde Unterstützung im schulischen Alltag) trotz Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Untersuchungsgruppen – Nicole ist Bildungsaufsteigerin, Lena Bildungsaussteigerin – und einem entsprechend gegensätzlichen formalen Bildungserfolg. Dadurch ist der Vergleich gerade in Hinblick auf jene Faktoren, die zu den unterschiedlichen Verläufen geführt haben, besonders interessant. Zum anderen sind beide Fälle für ihre jeweilige Untersuchungsgruppe charakteristisch, da sich bei ihren Bildungsverläufen typische Ausprägungen und Verbindungen von Einflussfaktoren zeigen. Durch den Vergleich soll insbesondere dargestellt werden, wie diese Faktoren miteinander in Verbindung stehen, wo und wie sie sich gegenseitig kompen-

sieren oder verstärken und so diese beiden Bildungsverläufe tatsächlich beeinflusst haben. Die Ergebnisse sollen dazu beitragen, ein differenzierteres Bild – bezogen auf die in der Systematisierung dargestellten Faktoren des Bildungssystems – zu erhalten und aufzuzeigen, wie schulische Einflüsse Bildungskarrieren nachhaltig prägen.

### 3.2 Auszüge aus der Fallstudie Nicole

Nicole ist eine 20-jährige Bildungsaufsteigerin, die großteils allein bei ihrer Mutter aufwuchs, unter deren mangelnder Anerkennung sie litt. Zu ihrem Vater, der ebenso wie ihre Mutter zu regelmäßigem starkem Alkoholkonsum neigt, hat sie ein gutes Verhältnis, allerdings nur wenig Kontakt. Trotz der negativen Leistungseinschätzung durch eine ihrer Volksschullehrerinnen und ihre Mutter sowie gegen den Willen letzterer setzte Nicole ihre Bildungslaufbahn nach der Hauptschule auf einem Bundesoberstufenrealgymnasium (BORG) fort und studiert derzeit die Fächer Mathematik und Physik auf Lehramt. Ihre Eltern sind beide nach einer Lehre im Gastgewerbe tätig.

#### 3.2.1 Lehrpersonen und schulische Leistungseinstufung

Das Streben nach einem höheren Bildungsweg ist bei Nicole mehrfach begründet: Wesentlich ist neben ihrem Interesse an Naturwissenschaften, das eng in Zusammenhang mit ihrem ursprünglichen Berufsziel Tierärztin steht, aber vor allem die negative Einschätzung ihrer Leistungsfähigkeit durch ihre Mutter und ihre zweite Volksschullehrerin sowie der Wille, diese Einschätzung zu widerlegen. Nicole versuchte über schulische Erfolge Wertschätzung zu erhalten und sah hier eigene Möglichkeiten, um ihre Orientierungen zu verwirklichen (Enaktierungspotenzial): Sie ließ sich durch ungleiche Verteilung von Anerkennung in der Familie nicht demotivieren, sondern wurde dadurch »voll angespornt« (Z. 92) und gab »voll Gas« (Z. 92) in der Schule. Letzteres impliziert, dass Nicole die notwendigen Fähigkeiten und im Bildungssystem durch Leistungsüberprüfungen und Möglichkeiten schulischen Aufstiegs auch die Chance hat, bessere Ergebnisse und dementsprechend den Status einer guten Schülerin zu erreichen. Das schulische Feld bietet Nicole den Rahmen, um mittels Beurteilung ihrer Leistungen ebendiese formal zu belegen. Hier zeigt sich die zentrale Rolle von Schule für ihre Bildungslaufbahn – als Institution, die offizielle Bestätigung und durch die verbreitete Autorität von Schulnoten auch darauf basierende Anerkennung für individuelle Leistungen ermöglicht.

Der Grund für die schöne Zeit zu Beginn der Volksschule war für Nicole die sehr nette Lehrerin, die aber in Karenz ging und deren Nachfolgerin, eine Alkoholikerin, es Nicole »auch ein bisschen versaut« (Z. 10) hat: Auf Basis schlechter Noten in Deutsch prognostiziert sie, dass Nicole »es nicht weit bringen w[er]d[e]« (Z. 11–12). Nicole nahm die schlechte Beurteilung nicht als gerechtfertigt hin, sondern relativierte diese schon als Kind mit dem alkoholisierten Zustand der Lehrerin: »Die hat immer was getrunken (.), bevor Schule war also [...] bisschen so Alkoholikerin« (Z. 8–9), »Ich hab immer gesagt, sie kann das nicht beurteilen, weil sie eben (.) so wie sie drinnen sitzt und so« (Z. 112–113).

Ohne Nicoles kritisches Hinterfragen der Urteils- und Prognosekompetenz der Lehrerin hätte deren Urteil ihre Laufbahn durchaus negativ prägen können. Schulische

Akteure/innen haben potenziell starken Einfluss und entsprechend groß ist ihre Verantwortung in Hinblick auf Beurteilungen und Prognosen für Bildungslaufbahnen, da diese Laufbahnentscheidungen – insbesondere von Schülern/innen unterprivilegierter Herkunft, deren Eltern Laufbahneempfehlungen seltener hinterfragen – wesentlich beeinflussen, wie sich im mütterlichen Urteil, Nicoles sei nicht schlau genug fürs Gymnasium, zeigt: Dieses zieht die von der Lehrerin vergebene Note zur Begründung der Entscheidung gegen das Gymnasium heran: »Weil ich halt zu blöd bin für das, wenn ich schon einen Vierer in Deutsch hab« (Z. 15–16).

Darüber hinaus lehnte die Mutter einen Gymnasialbesuch aufgrund einer dadurch entstehenden Abweichung von dem für ihr Herkunftsmilieu üblichen Weg ab – man solle »normale Sachen tun« (Z. 102) wie das Absolvieren einer Lehre. Der im österreichischen Bildungssystem festgelegte frühe Zeitpunkt der ersten grundlegenden Entscheidung für eine Laufbahn in Richtung höherer Bildung oder Ausbildung – wenngleich diese auch nicht endgültig ist, sondern revidiert werden kann – führt dazu, dass diese Entscheidung nicht in erster Linie von Nicole, sondern von ihrer Mutter auf Basis der Empfehlungen der Lehrperson (die wiederum von Leistungsbeurteilung abhängig ist) getroffen wird. Die von der Mutter geäußerten Normvorstellungen weisen auf die durch frühe (und somit oftmals von Eltern getroffene) Bildungswegentscheidungen begünstigte intergenerationale Reproduktion von Bildungsabschlüssen hin.

Nicole spricht die Unterstützung durch ihren Vater, der nach der Trennung der Eltern für ihre Bildungsbelange zwar nicht mehr verantwortlich war, Nicoles Bildungsstreben aber gut hieß und dem gute Zeugnisse wichtig waren, sowie die Unterstützung durch ihre Großeltern an: Letztere zeigte sich nicht nur in mentalem Beistand, sondern auch in praktischer Hilfe wie dem Angebot, Nicole zur Aufnahmeprüfung an das Gymnasium zu fahren. Diese Unterstützung reichte aber nicht für den direkten Weg aufs Gymnasium, da sie von der negativen Leistungseinschätzung der Mutter überlagert wurde: »Aber im Endeffekt (hab ichs) nicht gemacht eben, weil meine Mama gesagt hat, dass ich zu blöd bin für das« (Z. 18–19).

### 3.2.2 Erlebte Anerkennungspraxis

Die stets erhoffte, nicht erreichte Anerkennung wird insbesondere im Zusammenhang mit formal sehr guten Schulabschlüssen thematisiert, wie dem Hauptschulabschluss mit ausgezeichnetem Erfolg oder dem guten Maturazeugnis, das für sie ein klarer Anlass für Anerkennung gewesen wäre: Da sie auf Basis ihrer Noten in der Volksschule von ihrer Mutter geringgeschätzt wurde, möchte sie für das Gegenteil – besonders gute Leistungen – Anerkennung erhalten, wie sich in der mehrfachen Gegenüberstellung von guten Zeugnissen und Enttäuschung über ausbleibende Anerkennung zeigt. Nicoles Hoffnung, für gute (Abschluss-) Zeugnisse Achtung zu erhalten, weist auch hier auf die Rolle von Schulnoten als offizieller Beleg für erbrachte Leistungen hin. Um diesen Beleg für ihre Leistungsfähigkeit zu erhalten, strengte sich Nicole besonders an. Die ursprüngliche Lernmotivation war nicht inhaltliches Interesse, sondern Bestätigung für gute Leistungen, die sie über Noten zu erreichen hoffte. Die gesell-

schaftliche Anerkennung der schulischen Leistungsbeurteilung spielt für Nicoles Lernverhalten eine wesentliche Rolle.

Vor der Matura, die sie als »cool« bezeichnet, hat Nicole anders als andere Schüler/innen keine Angst, sondern stellt diese als etwas äußerst Positives dar, als eine Prüfungssituation, in der sie ihr Können unter Beweis stellen konnte, dafür anerkannt wurde und in der sie mit wichtigen Personen auf Augenhöhe kommunizierte. Schule bietet Nicole hier einmal mehr die Möglichkeit, Anerkennung zu erhalten.

Wenngleich Nicole auch von ihrer Mutter keine Achtung für ihre schulischen Leistungen erhielt, so bekam sie diese jedoch insbesondere in der Gymnasialzeit von Lehrpersonen, die ihr Können gut einschätzten und entsprechend positive Rückmeldungen gaben. Auch die schulische Organisation von zusätzlichen Förderangeboten ermöglichte es Nicole, eine mit fachlicher Anerkennung verbundene Rolle einzunehmen: Schüler/innen, die in bestimmten Fächern besonders gut waren, boten günstige Nachhilfe für Schulkameraden/innen an und Nicole wurde von ihrem Lehrer explizit dazu aufgefordert, selbst Nachhilfe anzubieten. Bildungsinstitutionen ermöglichten ihr so zumindest teilweise eine Kompensation für nicht erhaltene Anerkennung zu Hause.

Nicoles Streben nach schulischem Erfolg passt jedoch nicht zur Anerkennungspraxis von Peers in der von ihr besuchten Hauptschule, wo sie keinen Anschluss fand. Sie argumentiert ihre Rolle als Außenseiterin mit dem eigenen Streben, mehr zu erreichen (»weil ich halt ich hab halt einfach genau das Ziel vor Augen gehabt«, Z. 142–143) und ihrem dementsprechenden Lernverhalten, das bei Peers nicht angesehen war (»ich bin der Streber gewesen«, Z. 139; »dementsprechend bin ich auch schlecht aufgenommen worden«, Z. 145–146). Hier zeigt sich die potenzielle Gefahr institutionell stark ausdifferenzierter Schulformen, die zu sozialer Trennung und entsprechender Zusammensetzung der Schüler/innen in der Hauptschule führt und somit zu einer Anerkennungspraxis, in der schulisches Leistungsstreben negativ besetzt ist. Da Nicole nach Anerkennung in ihrer Familie strebte, die sie über Noten und Bildungsaufstieg zu erreichen hoffte, war für sie die schulische Peergroup und deren Anerkennungspraxis nicht zentral, dementsprechend nahm sie ihre Außenseiterrolle in der Hauptschule in Kauf. In der gymnasialen Oberstufe war die Anerkennungspraxis unter Gleichaltrigen durch deren eigenes Bildungsstreben anders, entsprechend kam Nicole gut mit Schulkollegen/innen aus dem BORG aus.

### 3.2.3 Ressourcen zur Bewältigung der institutionellen Bildungslaufbahn

In der Volksschulzeit stellten vor allem mangelnde Unterstützung zu Hause (»Hausübung machen oder so das hab ich immer alles alleine machen müssen«, Z. 164–165) und die ausbleibende Kompensation ungleicher Unterstützungsressourcen durch fehlende Angebote der Halbtagschule Hürden für Nicoles Bildungserfolg dar. Als Kind einer alleinerziehenden, Vollzeit berufstätigen Mutter mit geringem Interesse an der Laufbahn der Tochter war Nicole auf sich allein gestellt, von Bitten um Hilfe bei Hausübungen ließ sie nach dabei erlebten körperlichen Bestrafungen für Nicht-Verstehen ab. Zur Überwindung der Hürde, im schulischen Alltag ohne Unterstützung klarkommen zu

müssen, standen ihr vor allem ihre Zielstrebigkeit und kognitiven Fähigkeiten (*»da hab ich in der Schule schon alles gecheckt«, »das war nicht schwer (.) für alle anderen schon für mich nicht«*) zur Verfügung.

Letztere nutzt Nicole auch in der Hauptschulzeit, bei deren Darstellung sie ihre Leistungsentwicklung durch eigene Anstrengung fokussiert: Zunächst war sie *»noch nicht so gut«* (Z. 20), hat sich *»dann eigentlich total hinaufgearbeitet«* (Z. 21), sodass sie am Ende Klassenbeste war. Dies zeigt die Möglichkeit zum Aufstieg durch eigene Leistungen für besonders motivierte und leistungsstarke Schüler/innen unterprivilegierter Herkunft im Bildungssystem auf. Nicole spricht dabei jedoch auch Hürden an, die diese Zielerreichung erschwerten, wie ihren anfänglichen Misserfolg im Studium. Dass sie zu Beginn *»überall durchgerasselt«* ist (Z. 69), wird von ihr aber mit Faktoren auf Ebene des Bildungssystems – den Professoren, den hohen Durchfallquoten und der nicht nachvollziehbaren Leistungsbeurteilung –, nicht mit eigener Leistungsschwäche begründet. Trotz zahlreicher Misserfolge brach Nicole das Studium nicht wie andere, denen es ähnlich ging, ab: Zu leistungsschwach in ihren Studienfächern zu sein, entsprach nämlich nicht dem Fähigkeitsselfstkonzept, das sie auf Basis ihrer schulischen Leistungen und der bestärkenden Rückmeldungen der Lehrpersonen in diesen Fächern entwickelt hatte.

Bei Nicole wirken Faktoren innerhalb und außerhalb des Bildungssystems zusammen: Durch Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, das durch Großeltern, Vater und die erste Volksschullehrerin gefördert wurde, führen negative Fremdeinschätzungen bei ihr nicht zu einer Übernahme derselben und einem negativen Selbstbild, sondern Nicole ist angespornt, andere von ihren Fähigkeiten überzeugen. Mittel zum Zweck sind gute Noten und Zeugnisse: Ihr Streben nach Anerkennung resultierte in hoher Motivation und starkem Leistungswillen, was durch positive Leistungsrückmeldungen und Erfahrungen der Selbstwirksamkeit, die ihr das schulische Feld ermöglichte, zu einer Aufwärtsspirale führte.

### 3.3 Auszüge aus der Fallstudie Lena

Lena ist eine 23-jährige Frau, die zunächst auf einer Alm, wo ihre Eltern eine Almwirtschaft betrieben, aufwuchs. Nach der elterlichen Trennung lebte sie erst beim Vater, dann bei der Mutter und später bei ihrer Patentante. Sie wechselte nach zweifacher Schulstufenwiederholung von der Haupt- auf die Sporthauptschule und machte dort ihren Abschluss, anschließend war sie – vor allem während einer Phase starken Drogenkonsums – teils arbeitslos, teils als Hilfskraft oder in einem Nachtclub tätig. Später begann sie eine Lehre als Friseurin, die aber von Abbrüchen und Stellenwechseln geprägt war und noch nicht abgeschlossen wurde.

#### 3.3.1 Lehrpersonen und schulische Leistungseinstufung

Lena, die bereits in der Volksschule mit Lernschwierigkeiten und Misserfolgserfahrungen zu kämpfen hatte, nennt ebendiese als Grund für ihren Lern-Unwillen. Unbewältigte Schwierigkeiten mit den schulischen Leistungsanforderungen führten zu einem geringen Fähigkeitsselfstkonzept, das sich beispielsweise in der Einschätzung *»und hab ich mir*

*gedacht, sowieso das schaff ich nie*« (Z. 5–6) zeigt. Durch die Schule wird Lena vor Aufgaben gestellt, die für sie allein nicht zu bewältigen sind, bei den auftretenden Lernschwierigkeiten gibt es für sie aber keinerlei konstruktive Unterstützung durch schulische Akteure/innen – im Gegenteil: Die mangelnde Wahrnehmung eines Nicht-Verstehens durch Lehrpersonen (*»und die haben das auch nicht so verstanden, dass ich mich so schwer tue, glaube ich*«, Z. 214–215) zeigt sich in der von Lena wahrgenommenen Gleichgültigkeit der Lehrer/innen, die ihr die Häufung der Misserfolge mit verletzender Selbstverständlichkeit vermittelten: *»Ja, hast du deinen Fünfer, lässt das wieder unterschreiben zu Hause (.), das war eigentlich das Schlimmste für mich*« (Z. 215–216). Die Gründe für Lenas negative Leistungen wurden aber nicht in den Blick genommen, kompetente pädagogische Diagnostik fehlte, entsprechend blieb die notwendige Unterstützung im Lernprozess aus.

Lenas negative Abgrenzung von Lehrpersonen resultiert aus der von ihnen ausgehenden Überforderung. Sie versuchten Lenas Nicht-Bewältigung der Aufgaben nicht mittels Fördermaßnahmen zu kompensieren, sondern betrachteten diese als selbstverständlich. Die eindeutige, durch die Formulierung im Präsens als immer noch gültig dargestellte Abgrenzung von Lehrpersonen – *»eigentlich hasse ich jeden Lehrer*« (Z. 211) – zeigt deren fortandauernde Gültigkeit, die mit der Kombination von Lernschwierigkeiten und Überforderung durch zu viele schulische Aufgaben erklärt wird. Die zu hohen Leistungsanforderungen zeigen sich in der Darstellung der Vielzahl von Aufgaben unter hohem Zeitdruck: *»Und bis morgen lernst du das und bis morgen w-«* (Z. 213–214). Lena bringt ihre Überforderung mit Lehrpersonen als Aufgabensteller/innen, die bei der Erledigung von Aufgaben keine Unterstützung bieten, in Verbindung. Hier zeigt sich auch die mangelnde Flexibilität schulischer Akteure/innen, für Schüler/innen entsprechend ihrem Leistungsstand passende Lernaufgaben zu wählen. Stattdessen werden Lena Aufgaben gestellt, die zu zahlreich und vor allem aufgrund ihres Schwierigkeitsgrads für sie nicht angemessen sind und dementsprechend zu Überforderung und Resignation führen.

Lena belegt ihre Selbsteinschätzung als *»schlecht*« (Z. 225) mit den schlechten Noten und der Einstufung in die dritte Leistungsgruppe. Im schulischen Leistungssystem wird sie klar den schwächsten Lernern/innen zugeordnet, womit ihr ihre negative Leistungseinstufung verdeutlicht wird. Die entsprechende Förderung, deren Notwendigkeit mit dieser Zuteilung klar wird und mit deren Ermöglichung die Existenz solcher Leistungsgruppeneinteilung argumentiert wird, erhält Lena allerdings nicht. Die schulinterne Segregation von Schülern/innen führt für Lena zu keiner konstruktiven Unterstützung.

Lena spricht aber auch explizit die Zusammensetzung der Klassen an, die für ihre Schwierigkeiten in der Schule eine Rolle spielten: So zeigt sich die eigene Einschätzung als schlechte Schülerin auch in der Beschreibung der Personen in der Hauptschulklasse als *»so: intelligente Leute*« (Z. 408) und in der Kontrastierung mit den eigenen Fähigkeiten: *»Das war da richtig, dass ich mir total fehl am Platz vorgekommen bin*« (Z. 408–409). Lena erklärt die eigenen Probleme mit der Zusammensetzung der Schüler/innen, also mit Kompositionseffekten: *»Und wenn viel Gute auf einem Haufen sind und da ist*

ein Schlechter dabei, dann ist es klar viel schwerer für die Schlechten« (Z. 409–410). Die Zusammensetzung der Klasse und der Vergleich mit den anderen Schülern/innen spielt für ihre Selbsteinschätzung und ihre Leistungsfähigkeit offenbar eine wesentliche Rolle.

Ihre Selbsteinschätzung erklärt Lena auch mit den häufigen Konfrontationen mit negativen Urteilen durch andere: »Wenn du das von jedem hörst, du bist so schlecht, da bin ich schlecht, (irgendwann) glaubst du das dann auch« (Z. 226–227). Ihre Leistungen und deren Fremdeinschätzung führten zu einem negativen Fähigkeitsselfkonzept.

Im schulischen Feld wurde Lena die Fremdeinschätzung ihrer Leistungen vor allem in Form summativer Leistungsbeurteilung regelmäßig mitgeteilt: »Das reicht nicht«, »du musst lernen« (Z. 231). Das Feedback der Lehrenden war aber keineswegs förderlich in Hinblick auf künftige Leistungen, da konstruktive Hinweise für und konkrete Hilfestellungen bei künftigen Lernprozessen ausblieben. Die erhaltene Aufforderung, mehr zu tun, war wenig hilfreich, wie sich in Lenas Rechtfertigung, dass sie ja gelernt hat, es »deswegen [...] auch nicht besser gegangen« (Z. 231–232) sei, zeigt. Für Lena war Lernen ohne Lernbegleitung kein Weg, bessere Leistungen zu erreichen – dieses Enaktierungspotenzial war bei ihr nicht gegeben.

### 3.3.2 Erlebte Anerkennungspraxis

Lena erwähnt ihre guten Sportleistungen, stellt diese aber in den Zusammenhang des Nicht-Erreichens guter Noten. Sie weist hierdurch implizit darauf hin, dass sie sehr wohl auch gute Leistungen zeigte, diese aber in der schulischen Anerkennungspraxis keine Rolle spielten: »Nie gute Noten gehabt, außer in Turnen« (Z. 219); »eigentlich fast die Beste (...) Bodenturnen und so (...), aber gute Noten hab ich eigentlich nie« (Z. 222). Die schulische Anerkennungspraxis passt nicht zu Lenas Begabungen: Trotz guter Leistungen in einem Fach erlebte Lena dafür keine Anerkennung, da es offenbar nicht zu jenen Fächern gehört, in denen gute Leistungen wichtig sind.

Von Lenas gegen Lehrpersonen gerichtetem Hass sind jene besonderen Lehrpersonen ausgenommen, die sie als positiven Gegenhorizont im Zusammenhang mit dem Thema schulischer Anerkennung anspricht: Lehrende in der Sporthauptschule haben sich nach persönlichen Belangen der Schüler/innen erkundigt. Solche »Kleinigkeiten« (Z. 436) zeigten Lena deren als positiv wahrgenommenes Interesse. Dies ermöglichte es, unabhängig von der eigenen Leistungsfähigkeit als Person wahrgenommen und wertgeschätzt sowie nicht auf die Rolle als (lernschwache) Schülerin reduziert zu werden. Lena erlebte mangelnde Anerkennung in Form von Gleichgültigkeit von vielen Lehrpersonen gegenüber ihren Schülern/innen vor allem in Bezug auf Verständnis des Lehrstoffs sowie auf die Fähigkeit, Aufgaben zu bewältigen: »Und wenn du das nicht derlernst, ja (...) bleibst halt sitzen« (Z. 440). Solche Lehrpersonen erklären den Stoff zwar, bei fortwährendem Unverständnis reagieren sie ungeduldig, ungehalten: »Jetzt hab ich es dir gerade erklärt, // mhm//, jetzt müsstest es schon wissen normal« (Z. 446). Ein lernförderliches, angstfreies, wertschätzendes Unterrichtsklima, in dem Platz für Fehler und Fragen ist, war bei diesen Personen nicht gegeben. Den positiven Gegenhorizont stellen Lehrpersonen dar, die Schüler/innen in ihrem Lernprozess stärker

begleiten und mehr Unterstützung, auch in Form mehrfacher Erklärung, bieten. So werden Lehrpersonen der Sporthauptschule beschrieben: Die »haben halt sich mit den Schülern viel mehr abgegeben und haben es ihnen mehr erklärt, also noch einmal und //ja// noch einmal, bis es dann jeder verstanden hat« (Z. 454–455). Hier zeigt sich die Wichtigkeit für lernschwächere Schüler/innen, bei Bedarf Raum und Zeit für individuelle Förderung im Unterricht zu erhalten und damit die Anerkennung als gleichwertiges Mitglied der Lerngruppe, dessen Verstehen ebenso wichtig ist wie die Förderung von leistungsstärkeren Mitgliedern.

### 3.3.3 Ressourcen zur Bewältigung der institutionellen Bildungslaufbahn

Lena erlebt in ihrer von diskontinuierlichem Zusammenleben und starkem Alkoholkonsum ihrer Eltern geprägten Familie immer wieder Demütigung und körperliche Gewalt im Zusammenhang mit schulischen Aufgaben. Ihre Konsequenz war, Hausübungen nicht mehr zu machen, worauf wiederum schulische Konsequenzen in Form von negativen Noteneinträgen folgten. Auch in der Darstellung der Reaktion der Lehrpersonen (»Hausübung nicht gemacht //mhm// Minuspunkt«, Z. 247) zeigt sich fehlendes Einfühlungsvermögen und Interesse für die Ursachen durch Lehrende, die den Lernschwierigkeiten beispielsweise in Beziehungsarbeit mit Lena oder in verstärkter Elternarbeit auf den Grund gehen und auf sie entsprechend konstruktiver reagieren hätten können. Weder zu Hause noch in der Schule erlebt Lena Verständnis für Lernschwierigkeiten oder Unterstützung bei der Bewältigung schulischer Aufgaben. Vielmehr stellen diese einen wiederkehrenden Anlass für Konflikte, negative Beurteilungen und Gewalt dar. Dies resultiert in der negativen Abgrenzung von Schule: Schulische Aufgaben bringt Lena klar mit Zwang und Gewalt in Verbindung, die sie bei deren Erfüllung im familiären Kontext erlebt und die sie nicht in erster Linie der Familie, sondern den Aufgaben, ohne die es vielleicht nicht zu den Situationen gekommen wäre, zuschreibt. Durch schulische Akteure/innen werden Lena für sie allein nicht zu bewältigende Aufgaben gestellt und die Verantwortung für deren Erfüllung – auch aufgrund der schulischen Organisation als Halbtagsschule, wodurch Lenas Herkunft einen stärkeren Einfluss auf ihre Leistungen hat – dem privaten Bereich übertragen. Dabei werden Lenas Herkunftsmilieu, das von geringem Bildungsniveau und erschwertem Zugang zu bildungsbezogenen Aktivitäten geprägt ist, die regional bedingt kaum vorhandenen und für Lena aufgrund ihres Lebens auf der Alm gar nicht erreichbaren außerschulischen Bildungsangebote sowie die entsprechenden mangelnden Unterstützungsressourcen nicht berücksichtigt bzw. wird auf diese nicht mit dem Angebot individueller Förderung im schulischen Kontext reagiert.

Auf Lenas Bildungslaufbahn wirken sich sowohl Faktoren innerhalb als auch außerhalb des Bildungssystems großteils negativ aus, beide verbinden sich aber oftmals, sodass es zu einer Kumulation hinderlicher Einflüsse kommt: Ihre Aufwuchsbedingungen führen zu einer ungünstigen Ausgangsposition zu Schulbeginn, eine Ungleichheit, die nicht durch schulische Faktoren ausgeglichen wird, sondern durch für Lena zu hohe Leistungsanforderungen von Beginn an verstärkt wird. Darauf basierende negative Fremdbeurteilungen – von Akteuren/innen innerhalb und außer-

halb des Bildungswesens – in Kombination mit mangelnden Selbstwirksamkeitserfahrungen führen wiederum zu einer negativen Selbsteinschätzung.

### *3.4 Vergleich der beiden Fallstudien in Hinblick auf den Einfluss schulischer Faktoren*

Lenas und Nicoles Bildungsverläufe sind von zahlreichen, vielfach vergleichbaren negativen Ausgangsbedingungen geprägt (diskontinuierliche Familienverhältnisse, Alkoholkonsum der Eltern, körperliche Gewalt, gleicher Bildungsabschluss und vergleichbare berufliche Tätigkeit der Eltern, mangelnde förderliche Unterstützung bei alltäglicher Bewältigung schulischer Aufgaben). Bei so vielen Ähnlichkeiten wäre ein vergleichbarer ähnlicher Verlauf der Bildungskarriere zu erwarten – es kam aber vielmehr zu sehr unterschiedlichen Verläufen, Nicole gelang ein Bildungsaufstieg, Lena schied mehrfach aus dem System aus. Im Folgenden werden daher die Unterschiede der beiden Bildungsgeschichten vor allem in Bezug auf schulische Einflussfaktoren in den Blick genommen.

Zwar erleben Nicole und Lena negative Einschätzungen ihrer Lern- und Leistungsfähigkeit durch Lehrpersonen, diese Einschätzungen wirken sich aber durch einen unterschiedlichen Umgang mit diesen vollkommen anders aus: Lena übernimmt negative Einschätzungen ihrer Leistungsfähigkeit, häufige Urteile bezüglich ihrer Unzulänglichkeiten spiegeln sich in ihrem Selbstbild als schwache Schülerin wider, außerdem erfährt sie keinerlei Selbstwirksamkeit: Trotz intensiven Lernens erlebt sie keine schulischen Erfolge, erhält keine positiven Rückmeldungen, die sie weiter anspornen könnten.

Auch Nicole wird zunächst als schwache Schülerin eingeschätzt, bei ihr sind Fremdbild und Selbstbild aber nicht kompatibel. Da sie ganz zu Beginn ihrer Volksschulzeit eine andere Lehrperson hatte, die ihr kein negatives Bild ihrer Leistungsfähigkeit vermittelte, übernimmt sie nicht die negative Einschätzung ihrer zweiten Volksschullehrerin, sondern hinterfragt diese kritisch: Weil sie ihre zweite Volksschullehrerin als Alkoholikerin einschätzt, stellt sie deren Fähigkeit infrage, Nicoles Leistungen zu beurteilen. Auf dieser Basis entwickelt Nicole Widerstand gegen negative Zuschreibungen und den Willen, jene, die ihre Leistungsfähigkeit negativ einschätzen, vom Gegenteil zu überzeugen.

Bei Lena zeigen sich potenzielle, in ihrem Fall aber ungenutzte Ansätze auf Ebene des Bildungssystems: Einflussfaktoren innerhalb des Bildungssystems können ihre ungünstigen Startbedingungen nicht ausgleichen, sie verstärken sie vielmehr noch. So ist beispielsweise der hohe Anteil schulfreier Zeit aufgrund der wenig bildungsförderlichen Bedingungen in ihrem Umfeld nachteilig für Lena. Auch dass auf Ebene der Bildungsinstitutionen schulische Rückstufungen möglich sind, wirkt sich auf Lenas Laufbahn negativ aus: Sie muss mehrfach Klassen wiederholen, ohne ein grundsätzlich besseres Verständnis zu erreichen. Des Weiteren ist der institutionelle Rahmen für das Erkennen individueller Bedürfnisse nicht gegeben, die Lehrenden erkennen Lenas schwerwiegende Lernschwierigkeiten nicht, fordern sie lediglich auf, zu lernen, was sie ohnehin bereits, aber erfolglos tut. Auch der Umgang mit ihrer Leistungsschwäche

wirkt sich negativ aus: Statt Förderung gibt es als selbstverständlich präsentierte negative Leistungsbeurteilungen, Lena wird ihre negative Einstufung, nicht aber ein individueller Weg für eine positive Leistungsentwicklung gezeigt. Die schulischen Anerkennungsverhältnisse ermöglichen Wertschätzung nur für gute Leistungen in Fächern, in denen Lena diese nicht erreichen kann: Ihr Können in Turnen hingegen wird nicht hervorgehoben, dementsprechend erlebt sie im schulischen Feld keinerlei Anerkennung. Besonders in der Hauptschule wird Lenas Leistungsentwicklung durch die Zusammensetzung der Lerngruppe beeinflusst, was sonst grundsätzlich oft als förderlich für leistungsschwächere Kinder und Jugendliche eingeschätzt wird, bei Lena aber den gegenteiligen Effekt hat: Sie fühlte sich als einzig schlechte unter zahlreichen guten Schülern/innen, was sich wiederum negativ auf ihr Fähigkeitsselbstkonzept auswirkt.

Bei Nicole sind Faktoren, die trotz der negativen Fremdzuschreibung eine Basis für eine förderliche Entwicklung legen konnten, vor allem außerhalb des Bildungssystems zu verorten, wirken aber direkt mit diesem zusammen: Neben kontinuierlichen wohlwollenden Bezugspersonen sind vor allem Nicoles Leistungsfähigkeit und -wille sowie ihr positives Fähigkeitsselbstkonzept zu nennen – Aspekte, die sich durch Anerkennungsverhältnisse in Bildungsinstitutionen, insbesondere durch positive Leistungsrückmeldungen in der Sekundarstufe I, zu einer Aufwärtsspirale entwickeln. Hohe kognitive Fähigkeiten, eine positive Selbsteinschätzung, die sich in den von ihr erwarteten Bildungserfolgen zeigt, eine dann erreichte positive Fremdeinschätzung in Form guter Noten führen zu Nicoles schulischem Erfolg und dieser wiederum zu vermehrter Motivation. Nicoles Streben nach Anerkennung für gute Leistung verknüpft sich mit einer darauf aufbauenden hohen Bildungsaspiration, ihre Bereitschaft zu hoher Anstrengung, hartnäckigem Verfolgen und schlussendlich Durchsetzen der eigenen Schulwahl ist auf die erlebte Selbstwirksamkeit zurückzuführen. Ohne diese und die Hartnäckigkeit der Zielverfolgung hätte ein Einflussfaktor auf Ebene des Bildungssystems – der frühe Zeitpunkt der ersten notwendigen Bildungsentscheidung – Nicoles Laufbahn auch in eine ganz andere Richtung lenken können, durch die Stärke individueller Faktoren kann Nicole den Einfluss dieses Faktors aber ausgleichen. Nicole hat vor allem in der Sekundarstufe I erfahren, dass sie durch eigene Anstrengung gute Leistungen erzielen kann, dementsprechende Rückmeldungen in der gymnasialen Oberstufe spornen sie weiter an.

Für Nicole stellen Schule und Lernen eine Möglichkeit dar, durch eigene Fähigkeiten und Leistungen Anerkennung zu erreichen. Dies gelingt ihr durch eine positive Einschätzung ihrer Fähigkeiten, die auch sporadische Misserfolgserlebnisse überdauert. Für Lena hingegen sind Schule und Lernen stets mit Misserfolg, Frustration und Demütigung verbunden. Sie möchte zwar bessere Ergebnisse erreichen, schafft dies aber aus eigener Kraft nicht und erhält vom Bildungssystem – abgesehen von den letzten Jahren auf der Sporthauptschule – hier keinerlei Unterstützung.

#### 4. Resümee

Bei beiden vorgestellten Fällen wäre u. a. nach den in Kapitel 2 zusammengefassten Einflussfaktoren innerhalb des Bildungssystems, wie z. B. Fähigkeiten der Lehrpersonen, Zusammensetzung der Schülerschaft, Unterstützungsangebote, Schullaufbahnenempfehlungen, Unterrichtsmerkmale etc., aber auch nach den ungünstigen Bedingungen im familiären Umfeld eine klare Bildungsbenachteiligung und entsprechend eine wenig erfolgreich verlaufende Bildungslaufbahn zu erwarten, dies ist aber nur teilweise der Fall: Trotz widriger Bedingungen gelingt einer der beiden jungen Frauen ein Bildungsaufstieg. Der Vergleich der beiden trotz ähnlicher, schwieriger Ausgangslage geradezu konträr verlaufenden Bildungsbiographien zeigt Möglichkeiten, aber auch Risiken des schulischen Einflusses auf:

In Lenas Fall kann das Bildungssystem schlechte Startchancen nicht kompensieren, es kommt vielmehr zu einer Kumulation von Faktoren, die einen erfolgreichen Bildungsverlauf behindern: Das Ausbleiben bildungsrelevanter entwicklungsförderlicher Aktivitäten vor Beginn der Schule sowie mangelndes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten machen den Schulbeginn schwierig. In der Schule führen unzureichende pädagogische Diagnostik, die Verstehensprozesse, Kenntnisstand und Lernschwierigkeiten der Schüler/innen erkennen und auf die Lernenden zugeschnittene Handlungen und Maßnahmen ermöglichen sollte, mangelnde individuelle Unterstützung und Hilfestellung sowie fehlende professionelle Begleitung im Lernprozess zu einer grundsätzlichen Überforderung, auf die von Seiten des Bildungssystems nur mit der Leistungsentwicklung nicht förderlichen Rückstufungen in Form von angeordneten Schulstufenerwiederholungen reagiert wird. Ständige Misserfolge führen zu Prüfungsangst und grundsätzlicher Abneigung gegenüber Schule und Lernen.

Bei Nicole hingegen kompensieren sich Faktoren innerhalb und außerhalb des Bildungssystems: Negative Fremdeinschätzung durch Mutter und Lehrperson, fachliche Schwierigkeiten sowie eine wenig förderliche Laufbahnenempfehlung werden schon in der Primarstufe durch ein grundsätzliches Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, das durch wohlwollende signifikante Andere geprägt wurde, kompensiert. Ihr auf dem positiven Fähigkeitsselbstkonzept basierender Wille, andere von ihren Fähigkeiten zu überzeugen, gepaart mit hoher Leistungsfähigkeit führt dann zu positiven Rückmeldungen im Bildungssystem und offiziellen Belegen sehr guter Leistungen durch schulische Zeugnisse, was wiederum Erfahrungen der Selbstwirksamkeit ermöglicht und Nicoles Aufwärtsspirale mitbedingt.

Nicoles grundsätzlich positives Fähigkeitsselbstkonzept, das auch durch Unterstützung im außerschulischen Feld geprägt wurde, ermöglichte es ihr bei allen zu bewältigenden Hürden, das Bildungssystem für die eigenen Ziele – das Streben nach Anerkennung – zu nutzen. Für Lena hingegen, die gerade zu Beginn ihrer schulischen Laufbahn durch fehlende außerschulische Unterstützung bei der Entwicklung von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und bei der Bewältigung schulischer Aufgaben auf passgenaue individuelle Förderung, die sie nicht erhielt, angewiesen gewesen wäre,

stellte das Bildungssystem zahlreiche, allein nicht zu überwindende Hürden auf, an denen sie mehrfach scheiterte.

Das Handeln schulischer Akteure/innen birgt durch eine mögliche Kumulation hinderlicher Faktoren Risiken, aber durch die mögliche Kompensation auch große Chancen in Bezug auf Einflussnahme auf Bildungsverläufe. Die große Verantwortung auf Seiten des Bildungssystems für gelingende Bildungskarrieren von Schülern/innen, die herkunftsbedingt ungleiche Startchancen haben, kann im Bereich der Lehrer/innen- und -weiterbildung beispielsweise durch verstärktes Training im Bereich pädagogische Diagnostik wahrgenommen werden. Darüber hinaus kann verstärktes formatives Feedback für Lernende erfolgen, wie in Form regelmäßiger konstruktiver Lerngespräche, für die in der Planung des schulischen Alltags explizit Zeit und Raum vorgesehen ist. Gerade für Schüler/innen, die nicht mit einer sehr raschen Auffassungsgabe, positiven Fähigkeitsselfkonzepten oder ausgeprägter Leistungsmotivation ihre Bildungsbenachteiligung zumindest teilweise selbst überwinden können, muss individueller Begleitung im Lernprozess ein deutlich höherer Stellenwert eingeräumt werden. Dies ermöglicht es, ihnen ihre persönlichen Potenziale zur Leistungsentwicklung aufzuzeigen, sie bei der Umsetzung ihrer Möglichkeiten zu unterstützen und ihnen sofern nötig Hilfestellung bei der Bewältigung schulischer Aufgaben zu bieten. Damit können alle Schüler/innen die Möglichkeiten des Bildungssystems nutzen und bleibt nicht einigen der Zugang dazu von Beginn an verwehrt.

## Literatur

- Bacher, Johann u. a. (2012) *Bildungsungleichheiten in Österreich. Vertiefende Analyse der PISA2009-Daten*. In: Eder, Ferdinand (Hg.) PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich. Münster u. a., 432–456.
- Baumert, Jürgen u. a. (2006) *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen – differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden.
- Bohnsack, Ralf (2003a) *Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Nr. 4, 550–570.
- Bohnsack, Ralf (2003b) *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen (8. Aufl.).
- Bohnsack, Ralf u. a. (2013) *Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. In: Bohnsack, Ralf u. a. (HgInnen) *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Wiesbaden, 9–32.
- Boudon, Raymond (1974) *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Perspective Prospects in Western Societies*. New York.
- Bourdieu, Pierre/ Passeron, Jean-Claude (1971) *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart.
- Breen, Richard/ Goldthorpe, John (1997) *Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory*. In: *Rationality and Society*, Nr. 3, 275–305.
- Breit, Simone/ Schreiner, Claudia (2009) *Familiäre Faktoren und Schulleistung – über Chancen(un)gleichheit*. In: Schreiner, Claudia/ Schwantner, Ursula (Hginnen) PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschaftsschwerpunkt. Graz.
- Deppe, Ulrike (2013) *Schulische Anerkennungsverhältnisse zwischen 13-Jährigen, ihren Eltern und Freunden und die Konstruktion von Bildungsungleichheit*. In: Siebolz, Susanne u. a. (Hginnen) *Prozesse sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden, 153–164.
- Ditton, Hartmut/ Krüskens, Jan (2009) *Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem – Entwicklungsverläufe von Laufbahnpfehlungen und Bildungsaspirationen in der Grundschulzeit*. In: Baumert, Jürgen u. a. (Hg.) *Bildungs-*

- entscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12/ 2009, 74–102.
- Ditton, Hartmut (2010) *Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit*. In: Becker, Rolf/ Lauterbach, Wolfgang (Hg.) *Bildung als Privileg?* Wiesbaden, 247–275.
- Glaser, Barney/ Strauss, Anselm (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago.
- Herzog-Punzenberger, Barbara/ Schnell, Philipp (2012) *Die Situation mehrsprachiger Schüler/ innen im österreichischen Schulsystem*. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hgin) *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012*. Bd. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz, 229–267.
- Hillmert, Steffen (2011) *Bildung und Lebensverlauf – Bildung im Lebensverlauf*. In: Becker, Rolf (Hg.) *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden, 223–244.
- Klieme, Eckhard u. a. (2008) *Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts*. In: Klieme, Eckhard (Hg.) *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim u. a., 319–344.
- Kramer, Rolf-Torsten/ Helsper, Werner (2010) *Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit*. In: Krüger, Heinz-Hermann u. a. (HgInnen) *Bildungsungleichheit revisited*. Wiesbaden, 103–125.
- Kuhnhenne, Michaela u. a. (2012) *Einleitung. Bildung als soziale und politische Frage*. In: Kuhnhenne, Michaela u. a. (HgInnen) *(K)eine Bildung für alle – Deutschlands blinder Fleck*. Opladen u. a., 7–16.
- Lassnigg, Lorenz/ Vogtenhuber, Stefan (2009) *F7 Bildungsstatus und Bildungsherkunft im Sekundarbereich II*. In: Specht, Werner (Hg.) *Nationaler Bildungsbericht 2009*. Bd. 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz, 152–153.
- Maaz, Kai u. a. (2009) *Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?* In: Baumert, Jürgen u. a. (Hg.) *Bildungsentscheidungen*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12/ 2009, 11–46.
- Maier, Uwe (2007) *Systematische Lehrereffekte bei Übergangsquoten auf weiterführende Schulen*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Nr. 2, 271–284.
- Mehan, Hugh (1992) *Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies*. In: *Sociology of Education*, Nr. 1, 1–20.
- Meijnen, Gus Wim (1991) *Cultural Capital and Learning Progress*. In: *International Journal of Educational Research*, Nr. 1, 7–19.
- Müller, Walter/ Pollak, Reinhard (2010) *Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten?* In: Becker, Rolf/ Lauterbach, Wolfgang (Hg.) *Bildung als Privileg?* Wiesbaden, 305–344.
- Nairz-Wirth, Erna u. a. (2010) *Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Studie zum Habitus von Early School Leavers*. Projektbericht im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. Wien.
- Nohl, Arnd-Michael (2012) *Interview und dokumentarische Methode*. Wiesbaden.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2004) *Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland*, verfügbar unter: [www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Germany\\_Country\\_Note\\_Endfassung\\_deutsch.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Germany_Country_Note_Endfassung_deutsch.pdf), 20.12.2013.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2007) *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. Volume 1 – Analysis. Paris.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2013) *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity (Volume II)*. Paris.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2014) *Education at a Glance 2014*. Paris.
- Prenzel, Manfred u. a. (Hg.) (2006) *PISA 2003: Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres. Zusammenfassung*, verfügbar unter: [http://www.pisa.ipn.uni-kiel.de/PISA\\_2003\\_Kompetenzentwicklung\\_Zusfsg.pdf](http://www.pisa.ipn.uni-kiel.de/PISA_2003_Kompetenzentwicklung_Zusfsg.pdf), 20.1.2014.
- Przyborski, Aglaja/ Wohlrab-Sahr, Monika (2008) *Qualitative Sozialforschung*. München.
- Schütze, Fritz (1983) *Biographieforschung und narratives Interview*. In: *Neue Praxis*, Nr. 3, 283–293.
- Solga, Heike/ Dombrowski, Rosine (2012) *Soziale Ungleichheiten im Schulerfolg*. In: Kuhnhenne, Michaela u. a. (HgInnen) *(K)eine Bildung für*

- alle – Deutschlands blinder Fleck. Opladen u. a., 51–86.
- Statistik Austria (2013) *Bildung in Zahlen 2011/12. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien.
- Steiner, Mario (2009) *Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem*. In: Specht, Werner (Hg.) Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Bd. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz, 141–159.
- Steiner, Mario (2014) *Abbruch und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem*. Projektbericht. Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte. Institut für Höhere Studien. Wien, verfügbar unter: <https://www.ihs.ac.at/publications/lib/IHSPR6461139.pdf>, 12. 12. 2014.
- Van Ophuysen, Stefanie/Wendt, Heike (2009) *Zur Veränderung der Mathematikleistung von Klasse 4 bis 6. Welchen Einfluss haben Kompositions- und Unterrichtsmerkmale?* In: Baumert, Jürgen u. a. (Hg.) *Bildungsentscheidungen*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12/ 2009, 302–327.
- Vogtenhuber, Stefan u. a. (2012a) *Indikatoren C: Prozessfaktoren*. In: Bruneforth, Michael/Lassnigg, Lorenz (Hg.) Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Bd. 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz, 61–110.
- Vogtenhuber, Stefan u. a. (2012b) *Output – Ergebnisse des Schulsystems*. In: Bruneforth, Michael/Lassnigg, Lorenz (Hg.) Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Bd. 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz, 111–164.

*Kontakt:*

*sabine.gerhartz-reiter@uibk.ac.at*