

Entscheidungsprozesse beim Übergang in die weiterführende Schule

INAUGURALDISSERTATION
zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors der Sozialwissenschaft der
Ruhr-Universität Bochum
– Fakultät für Sozialwissenschaft –

vorgelegt von

THILO ERNST

aus Dülmen

Bochum 2010

Inhalt

Abkürzungen, Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	iv
1 Einleitung	1
2 Ausgangspunkt: Selektivität des Übergangs	7
3 Diskussionen in Großbritannien	22
3.1 Methodische und konzeptuelle Ausgangspunkte	23
3.2 Situiertheit von Entscheidungsprozessen	30
3.3 Klasse als kulturelle Identität	36
3.4 Unterbewusstsein, Reflexion und Moral	42
4 Diskussionen in der Bundesrepublik Deutschland	46
4.1 Entscheidungstheoretische Behandlung des Übergangs	47
4.2 Qualitative Studien von Übergangsprozessen	62
4.3 Entscheidungsgründe und Entscheidungsformen	65
4.4 Institutionelle Diskriminierung	70
5 Zusammenfassung Forschungsfragen und Methode	74
5.1 Forschungsfragen	74
5.2 Methode	75
6 Beschreibung der Erhebung	80
6.1 Anonymisierung	80
6.2 Untersuchungsgebiet	81
6.3 Gewinnung von Interviewpartnerinnen und -partnern	82
6.4 Durchführung der Interviews	88
7 Ausgewählte Aspekte der Entscheidungsprozesse	95
7.1 Überblick	96
7.2 Gesamtschule als Alternative?	113
7.3 Wahlkriterien: Ausgangs- oder Endpunkt?	130
7.4 Soziale Abgrenzungen und Bewertungen	140

8	Bildungslaufbahnen und Bildungswünsche	147
8.1	Mögliche Bildungslaufbahnen der Kinder	148
8.2	Schul- und Berufsbildungsstatistik	160
8.3	Bildungserfahrungen der Eltern	172
8.4	Bildungswünsche und Bedingungen ihrer Umsetzbarkeit	182
8.5	Grundschulerfahrungen	188
9	Informationsquellen der Eltern	197
9.1	Informationsveranstaltungen	197
9.2	Soziale Netzwerke	206
10	Diskussion und Fazit	217
10.1	Kontingente Entscheidungsprozesse	217
10.2	Datenerhebung und methodischer Zugang	226
10.3	Ausblick	233
	Literatur	235
	Inhaltsübersicht	241
A	Anhang	251
A.1	Schulkontakte	252
A.2	Elternkontakte	259
A.3	Interviewmaterialien	263
A.4	Tabellen	269
A.5	Verzeichnis der Interviewbeispiele	274

Abkürzungen

SCHULFORMEN UND ABSCHLÜSSE

FHR	Fachhochschulreife
FOR	Fachoberschulreife (mittlerer Abschluss/Realschulabschluss)
FWS	Freie Waldorfschule
GES	Gesamtschule
GYM	Gymnasium
HR	Hochschulreife
HS	Hauptschule
HSA 9	Hauptschulabschluss (nach Klasse 9)
HSA 10	Hauptschulabschluss (nach Klasse 10)
MA	Mittlerer Schulabschluss (Fachoberschulreife/Realschulabschluss)
RS	Realschule
RSA	Realschulabschluss (Fachoberschulreife/mittlerer Abschluss)

SONSTIGE

ADS	Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom
AO-GS	Ausbildungsordnung Grundschule
APO-S I	Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BRD	Bundesrepublik Deutschland
DDR	Deutsche Demokratische Republik
EGP	Klassenschema nach Erikson, Goldthorpe, Portocarero
GV.NRW.	Gesetz- und Verordnungsblatt des Landes Nordrhein-Westfalen
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
IT.NRW	Information und Technik Nordrhein-Westfalen
KESS	Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

KMK-S	Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
LDS NRW	Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen
NRW	Nordrhein-Westfalen
PISA	Programme for International Student Assessment
SOEP	Sozio-ökonomisches Panel
STATBA	Statistisches Bundesamt
SVG.NRW	Sammlung der geltenden Gesetze und Verordnungen des Landes Nordrhein-Westfalens
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study seit 2003: Trends in International Mathematics and Science Study

Tabellenverzeichnis

2-1	Anteile der pro Schulform in NRW 2006 vergebenen Abschlüsse	16
2-2	Anteile der Schulformen an den in NRW 2006 vergebenen Abschlüssen . .	17
2-3	Schulformwechsel in der Sekundarstufe I, NRW 2006/2007	18
2-4	SchülerInnen in der Jgst. 11 nach schulischer Herkunft, NRW 2006/2007 . .	19
3-1	Wahlkriterien bei Hammond und Dennison 1995	26
6-1	InterviewpartnerInnen pro Schule/Anlass	84
6-2	Schulform der weiterführenden Schule nach Art der Kontaktaufnahme . .	87
6-3	Übersicht über die Interviews	89
6-4	Geschwisterkinder	93
8-1	Neue Ausbildungsverträge nach schulischer Vorbildung, BRD 2007	165
A-1	Sample-Übersicht: InterviewpartnerInnen	270
A-2	Sample-Übersicht: zweiter Elternteil	271
A-3	Schulabschlüsse in NRW, 1980–2005	272
A-4	SchülerInnen in der Jgst. 5, NRW 1975–2007	273

Abbildungsverzeichnis

8-1	Schulabschlüsse in NRW, 1980 bis 2005	162
8-2	Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 5 in NRW, 1975–2007 . . .	163
A-1	Anfrage an die Grundschulen, Seite 1	252
A-2	Anfrage an die Grundschulen, Seite 2	253
A-3	Beispiel für die Rückmeldung an die Grundschulen, Seite 1	254
A-4	Beispiel für die Rückmeldung an die Grundschulen, Seite 2	255
A-5	Anfrage an die Grundschulen zur Verbleibsstatistik, Seite 1	256
A-6	Anfrage an die Grundschulen zur Verbleibsstatistik, Seite 2	257
A-7	Anfrage an die Grundschulen zur Verbleibsstatistik, Seite 3	258
A-8	Anschreiben an die Eltern, von den Grundschulen verteilt	259
A-9	Kurzfragebogen für die Eltern, von den Grundschulen verteilt	260
A-10	Anschreiben an die Eltern, vom Schulamt verteilt	261
A-11	Kurzfragebogen für die Eltern, vom Schulamt verteilt	262
A-12	Hinweise zum Interview, für die Eltern	263
A-13	Einverständniserklärung Eltern	264
A-14	Kurzfragebogen (im Anschluss an die Interviews), Seite 1	265
A-15	Kurzfragebogen (im Anschluss an die Interviews), Seite 2	266
A-16	Kurzfragebogen (im Anschluss an die Interviews), Seite 3	267
A-17	Interviewleitfaden	268

1 Einleitung

Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind die Entscheidungsprozesse von Eltern zum Übergang ihres Kindes von der Grundschule in eine weiterführende Schule. Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe ist wegen seiner sozialen Selektivität seit Jahrzehnten Gegenstand politischer, medialer und wissenschaftlicher Debatten, die sich um Chancengleichheit, Wirtschaftsstandort, BürgerInnen- und Menschenrechte, Ursachen und Abhilfe drehen.

Soziale Selektivität an den Übergangsstellen im Bildungswesen wird in den einschlägigen und meist statistisch verfahrenen Untersuchungen daran festgemacht, dass zwischen dem sozialstatistisch erfassten Hintergrund der Schulkinder und der besuchten Schulform (beziehungsweise dem der Schulform zugeordneten Bildungsgang) statistische Zusammenhänge feststellbar sind. Ein häufiges (und weiter unten detaillierter referiertes) Ergebnis zum Übergang in die Sekundarstufe lautet: Je mehr ökonomische, kulturelle und soziale Ressourcen dem Schulkind beziehungsweise seiner Familie zur Verfügung stehen, desto höher der Schulabschluss, zu dem der belegte Bildungsgang führt. Die in diesem Sinne als systematisch betrachtete soziale Selektivität wird auf verschiedene Weisen problematisiert: vor dem Hintergrund impliziter oder expliziter (Chancen-)Gleichheits- und Gerechtigkeitsnormen als eine Ausprägung sozialer Ungleichheit; vom Standpunkt der Bildungsökonomie als mögliches Brachliegen von »Begabungsreserven« (Picht 1964: 68); oder, gegebenenfalls in Kombination mit anderen Problematisierungen, als Bruch mit der meritokratischen Idee, dass für den sozialen Aufstieg nur individuelle Leistung zählen sollte, nicht jedoch die – wie auch immer konzipierte – Herkunft. Eine Stärke der statistisch verfahrenen Studien ist, Aussagen über das Ausmaß von Bildungsungleichheit machen zu können. Da sie seit langem unter Fortentwicklung des untersuchungstechnischen Instrumentariums und der Datenbasis durchgeführt werden, lassen sich auch Veränderungen der Selektionsmuster festhalten, regionale Unterschiede aufzeigen und internationale Vergleiche anstellen.

Allerdings bleiben Fragen offen. So lassen sich zwar fortlaufend neue Erkenntnisse über das *Was* der Bildungsungleichheit und ihre Entwicklung gewinnen (also über Ausmaß und Beschaffenheit systematisch variierender Bildungsbeteiligung und -erfolge), das *Wie* der Bildungsungleichheit lässt sich mit der Analyse von Zusammenhängen zwischen Variablen aber nur eingeschränkt erfassen. In welchen sozialen und institutionellen Prozessen, persönlichen, gruppenspezifischen und organisationalen Handlungswei-

sen findet die Vermittlung zwischen den als relevant erachteten Merkmalen und den Bildungsentscheidungen oder dem Bildungserfolg *wie* statt? Um Fragen dieser Art beantworten zu können, ist es erforderlich, die *vermittelnden* sozialen Prozesse selbst zu erforschen. Einen Ausschnitt dieser Aufgabe stellt die Untersuchung von Bildungsentscheidungen in Familien dar, denen neben von Schulkindern mitgebrachten Voraussetzungen und institutionellen Einflüssen ein Beitrag zu sozial variierender Bildungsbeteiligung zugerechnet wird (siehe Kapitel 4). Beispielsweise wird mit der entscheidungstheoretischen Rahmung statistischer Untersuchungen versucht, diese ihres rein deskriptiven Charakters zu entledigen und (Entscheidungs-)Prozesse auf der Mikroebene – das Handeln von Akteuren – einzubeziehen. Allerdings wird auf die empirisch stattfindenden Prozesse oft nur indirekt Bezug genommen, und zwar durch Annahmen über die Prozesse, die dann in die statistische Modellierung einfließen. Letztlich hinterlässt die soziologische Forschung zu diesem Aspekt der Bildungsungleichheit regelmäßig ein Desiderat, das beispielsweise Katja Koch folgendermaßen beschreibt:

Bei der Wahl der weiterführenden Schule am Ende der vierten Grundschulklasse fließen bei den Eltern allerdings vielfältige Überlegungen in die zu treffende Entscheidung ein, die bisher noch nicht erschöpfend erforscht wurden. Die Eltern selbst zu Wort kommen zu lassen und sie z.B. qualitativ nach ihren Vorstellungen von Schule, den spezifischen Beweggründen für die Auswahl einer bestimmten Schulform und ihren damit verbundenen Schwierigkeiten zu fragen, ist ein noch wenig beackertes Feld der Übergangsforschung. (Koch 2008: 589)

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, einen Beitrag zur Füllung dieser Forschungslücke zu leisten. Ausgehend von methodischen, theoretischen und praktischen Impulsen der jüngeren Forschung zu Schulwahl und Bildungsentscheidungen wird exemplarisch untersucht, wie es dazu kommt, dass Eltern ihr Kind gegen Ende der Grundschulzeit an der einen, nicht aber an einer anderen weiterführenden Schule anmelden. Grundlage sind im Jahr 2008 durchgeführte Leitfadeninterviews mit Eltern in einer Großstadt des Ruhrgebiets. Zentrale Aspekte zu Form und Inhalt der Entscheidungsprozesse werden hinsichtlich ihrer individuellen Vorgeschichten und ihrer sozialen und räumlichen Einbettung untersucht. Wesentlich ist dabei die Prozessperspektive, in der die Verstrickungen der zu den jeweiligen Entscheidungen führenden Erwägungen, individuellen Voraussetzungen und äußeren Bedingungen analysiert werden.

Den bei der Gewinnung von InterviewpartnerInnen behilflichen Grundschulen und vor allem den Eltern, die an den Interviews teilnahmen, sei bereits an dieser Stelle herzlich für ihre Zeit und Offenheit gedankt.

Gliederung der Arbeit

Im folgenden Kapitel werden zunächst Studien referiert, die das Ausmaß und die Beständigkeit der sozialen Selektivität des Übergangs verdeutlichen. Außerdem werden die Struktur des Schulwesens und die Übergangsregelungen für Nordrhein-Westfalen (NRW) kurz vorgestellt. Auch wird anhand amtlicher Statistiken die Einschätzung entwickelt, dass die Kopplung von Schulabschlüssen an die Schulformen der weiterführenden Schulen und die selten genutzten Wechsellmöglichkeiten zwischen den Bildungsgängen indizieren können, dass der zum Übergang zu treffenden Entscheidung von Eltern eine hohe Bedeutung zugemessen werden kann.

Die beiden dann folgenden Kapitel enthalten einen methodisch fokussierten Überblick zum Forschungsstand zu Schulwahl und Bildungsentscheidungen. In Kapitel 3 wird vor allem englischsprachige Literatur aus Großbritannien besprochen. Dort haben weitgehende Reformen des Schulwesens zu Beginn der 1990er Jahre zu einem erneuten und verstärkten Interesse am Thema freier Schulwahl geführt. Die Forschung ist von einer fortwährenden Weiterentwicklung des methodischen Zugriffs auf das Thema und von innovativen (An-)Wendungen sozialwissenschaftlicher Theorie geprägt. Sie liefert wichtige methodische Orientierungspunkte für die vorliegende Arbeit. Kapitel 4 widmet sich Studien aus dem deutschsprachigen Raum, die Bildungsentscheidungen von Eltern und Kindern und Übergänge im Bildungswesen untersuchen. Methodisch reicht die Spannweite der exemplarisch vorgestellten Studien von den entscheidungstheoretisch angeleiteten Modellbildungen, die sich auf standardisiert erhobene Daten stützen, bis zu Untersuchungen, die sich offener Erhebungs- und ganz unterschiedlicher Auswertungsverfahren bedienen. Außerdem wird kurz das Konzept der institutionellen Diskriminierung aufgegriffen, für das ein Perspektivenwechsel weg von individuellen Merkmalen von SchülerInnen und Familien als der Bildungsungleichheit zugrunde liegenden Faktoren hin zur Ungleichheitsproduktion in schulischen Entscheidungspraktiken und Sinngebungsprozessen charakteristisch ist.

Im Lichte der Anregungen aus dem Literaturüberblick wird in Kapitel 5 die Fragestellung präzisiert, kurz die Wahl problemzentrierter Interviews als weitgehend offene Erhebungsmethode begründet und die an die Verarbeitung ethnographischer Feldnotizen angelehnte Auswertungsmethode vorgestellt.

Gegenstand von Kapitel 6 ist die Beschreibung der dieser Arbeit zugrundeliegenden Datenerhebung. Neben kurzen Beschreibungen des Anonymisierungsverfahrens und des Untersuchungsgebiets enthält es schwerpunktmäßig eine Rekapitulation der Gewinnung der InterviewpartnerInnen, der Durchführung der Interviews und eine Charakterisierung des letztlich realisierten Samples.

Der Analyse der so gewonnenen Daten sind die Kapitel 7 bis 9 gewidmet. Der Einstieg in das Material ist in Kapitel 7 als ein mit Interviewbeispielen illustrierter Überblick über die im weiteren Verlauf analysierten Aspekte der Entscheidungsprozesse gestaltet. Schwerpunkte sind erstens die Bemühungen der Eltern, nach sozialen und akademischen Gesichtspunkten eine Passung zwischen Kind und weiterführender Schule herzustellen. Zweitens ergibt sich in der Prozessperspektive die Problematisierung der Wahlkriterien, die einschlägigen Studien oft zugrunde liegen und auf die Entscheidungen zurückgeführt werden. Ein dritter Schwerpunkt sind die durch die Eltern vorgenommenen (affektiven und kognitiven) sozialen Abgrenzungen, die auf hierarchisierende Diskurse zurückgreifen und prominent in die Entscheidungsprozesse einfließen. In Kapitel 8 geht es um das Verhältnis von bildungs- und berufsbezogenen Erfahrungen der Eltern und den Entscheidungsprozessen. Argumentiert wird, dass diese Erfahrungen – einschließlich der Erfahrungen mit der Grundschulzeit des eigenen Kindes – prägend dafür sein können, welche Bildungswünsche und -strategien die Eltern verfolgen, wie sie deren Umsetzung angehen und wie sie zum Schulwesen positioniert sind, das heißt welchen Eindruck sie von der Legitimität und Umsetzbarkeit ihrer Ansprüche an das Schulwesen haben. Gleichzeitig wird deutlich, dass die verschiedenen Bildungswünsche unterschiedlichen (äußeren) Realisierungsbedingungen unterworfen sind, die durchaus sozial variieren. Kapitel 9 zeigt, dass die Zuverlässigkeit der von den Eltern zum Schulwesen und zu den einzelnen Schulen eingeholten Informationen in letzter Konsequenz stets in Frage steht. Damit erhalten die letztlich getroffenen Entscheidungen immer einen unvollständigen und vorläufigen Charakter.

In Kapitel 10 wird die vorliegende Untersuchung resümiert. Dabei werden die Ergebnisse zu Form, Inhalt und Einbettung der Entscheidungsprozesse zusammengefasst. Die Frage nach der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse leitet die Besprechung des methodischen Beitrags dieser Arbeit zum Thema Schulwahl und Bildungsentscheidungen ein, der im Verein mit der Diskussion der verwendeten Auswahl- und Erhebungsverfahren erörtert wird. Ein kurzer Ausblick auf denkbare Fortführungen des in der vorliegenden Untersuchung verfolgten Forschungsansatzes schließt die Arbeit ab.

Der Anhang enthält zu Referenzzwecken hauptsächlich die Materialien, die bei der Gewinnung von InterviewpartnerInnen und bei der Interviewdurchführung verwendet wurden und auf die vornehmlich in den Kapiteln 5 und 6 verwiesen wird.

Am Ende eines jeden Kapitels oder Kapitelabschnitts befinden sich stichpunktartige Zusammenfassungen. Sie enthalten sowohl deskriptive Zusammenfassungen des jeweiligen Abschnitts als auch gelegentlich inhaltliche Zuspitzungen, auf die später wieder Bezug genommen wird. Insofern sind die Zusammenfassungen als Teil des Textes

zu verstehen. Sie sind auch gesammelt in der Inhaltsübersicht ab Seite 241 als eine Art kommentiertes Inhaltsverzeichnis abgedruckt.

Zusammenfassend ist festzuhalten:

- Gegenstand der Arbeit sind die Entscheidungsprozesse von Eltern beim Übergang ihres Kindes in die Sekundarstufe. In einer Prozessperspektive wird ausgehend von Leitfadeninterviews mit Eltern in einer Großstadt des Ruhrgebiets der Frage nachgegangen, wie es dazu kommt, dass sie ihr Kind an der einen, nicht aber einer anderen weiterführenden Schule anmelden.

Konventionen

Eventuelle *Hervorhebungen* in Literaturzitataten stehen so im Original, falls sie nicht gesondert gekennzeichnet sind.

Die in den hier abgedruckten Interviewbeispielen verwendeten Konventionen seien kurz am Beispiel eines fiktiven Verkaufsgesprächs erläutert:

T.E.: Ich suche ein Handy, das nur telefonieren können muss. Und der Akku soll lange halten.

Verkäuferin: Ja, da haben wir mehrere im Angebot. Das hier zum Beispiel, von [Marke A], ist so eins, und das ist auch recht preiswert. [...] Und wenn sie eh nicht so viel damit telefonieren, hält der Akku auch zwei Wochen und (T.E.: *Zwei Wochen!* So lange?) Ja. Und es ist für die Preisklasse auch sehr robust, es macht also meistens nichts, wenn es mal runterfällt.

T.E.: Das hört sich gut an. Darf ich das mal haben?

Verkäuferin: Ja, hier. (...) Ein vergleichbares haben wir auch von [Marke B], dieses hier, das ist etwas klein...

T.E.: Nein, lieber nicht. Ich kenne ein paar Leute, die so eins haben. Bei denen ist das immer ganz schnell kaputt gegangen.

Verkäuferin: Ach. Das wundert mich, also wir haben da noch keine Reklamation gehabt.

T.E.: Nein, das ist mir nicht geheuer. Ich glaube, ich nehme lieber das [von Marke A, T.E.] hier.

Die einzelnen Elemente haben jeweils folgende Bedeutung:

- [Marke A] bedeutet die Anonymisierung von Namen, Orten, etc., für die nicht systematisch Pseudonyme vergeben wurden (siehe Abschnitt 6.1).
- [...] ist eine Auslassung beziehungsweise eine Kürzung des Transkripts.
- In runde Klammern gestellte und mit einem Namen versehene Äußerungen stellen gleichzeitiges Sprechen oder einen kurzen Einwurf eines anderen Gesprächspartners beziehungsweise einer anderen Gesprächspartnerin dar.
- Von SprecherInnen betonte Wörter sind *kursiv* gesetzt.
- (...) ist eine deutliche oder längere Pause.
- Ohne Leerzeichen an ein unvollständiges Wort angehängte Punkte symbolisieren einen abgebrochenen Satz oder die nachhaltige Unterbrechung durch andere GesprächspartnerInnen: abgebroch...
- In eckige Klammern gesetzte und mit meinen Kürzel versehene Einschübe sind [von mir vorgenommene, T.E.] Ergänzungen oder Erläuterungen.
- Die Zeichensetzung in den Interviewbeispielen orientiert sich mehr am Sprachrythmus als an Rechtschreibregeln.

2 Ausgangspunkt: Selektivität des Übergangs

In diesem Kapitel werden die in der Einleitung angesprochenen Befunde zur Selektivität des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe näher vorgestellt. Am Anfang steht ein kurzer Überblick über die Struktur des Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland (BRD), gefolgt von einer ebenso kurzen Vorstellung der Übergangsregelungen für NRW – auf letztere kommt später die Analyse vielfach zurück. Um das Ausmaß und die Relevanz der sozialen Selektivität des Übergangs zu verdeutlichen, werden anschließend wesentliche Ergebnisse von Studien referiert, die dieses Problem statistisch erfassen. Der Frage, inwiefern die Schulabschlüsse überhaupt an den Besuch der verschiedenen Schulformen gekoppelt sind und wie die Wechselmöglichkeiten zwischen den Bildungsgängen einzuschätzen sind – welche Relevanz der in der vorliegenden Arbeit untersuchten Entscheidung also zukommen könnte – wird abschließend anhand amtlicher Statistiken für NRW nachgegangen.

Grundzüge des Schulwesens

Das Bildungswesen in der BRD ist in den Elementar-, Primar- und Sekundarbereich, den tertiären Bereich und die Weiterbildung gegliedert (KMK-S 2006: 33–40). Die Zuständigkeit für das Bildungswesen liegt in der Hauptsache bei den Bundesländern, die sich über das Bildungswesen betreffende Fragen insbesondere in der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland – kurz: Kultusministerkonferenz (KMK) – koordinieren. Die Arbeit der KMK stellt unter anderem ein gewisses Maß an länderübergreifender Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit des Bildungswesens sicher (ebd.: 43–46). Die folgenden Ausführungen umreißen kurz die bundesweit vergleichbare Organisation des Schulwesens im Primar- und Sekundarbereich. Im Anschluss werden landesspezifische Regelungen für NRW dargestellt. Alle Ausführungen beziehen sich auf Anfang 2008 und geben damit den im Untersuchungszeitraum gültigen Stand wieder.

Der Besuch von Einrichtungen des vorschulischen Elementarbereichs, vornehmlich Kindergärten, ist freiwillig (ebd.: 33–34). Die Vollzeitschulpflicht beginnt in der Regel im Jahr der Vollendung des sechsten Lebensjahrs eines Kindes und umfasst je nach landesspezifischer Regelung neun oder zehn Vollzeitschuljahre, an die sich der Besuch einer weiterführenden allgemeinbildenden Schule, eine Teilzeitschulpflicht für die Dauer eines beruflichen Ausbildungsverhältnisses oder gegebenenfalls eine verlängerte Vollzeitschulpflicht im beruflichen Schulwesen anschließt (ebd.: 41–42). Der Besuch öffent-

licher allgemein und beruflich bildender Schulen ist kostenlos (ebd.: 68). Das Schuljahr beginnt am 1. August und endet am 31. Juli des Folgejahres, wobei Beginn und Ende konkret von den bundeslandspezifischen Terminen der sechswöchigen Sommerferien abhängen (ebd.: 89).

Schulen sind Einrichtungen der Kommunen und des Landes, abgesehen von Schulen in freier (insbesondere kirchlicher) Trägerschaft. Bei den staatlich-kommunalen Schulen fungieren die Kommunen durch Errichtung und Unterhaltung der Schulen (Räumlichkeiten, nicht-lehrendes Personal, Beförderung der Schülerinnen und Schüler, Lehrmittel) als Schulträger; das Land trägt die Kosten des Lehrpersonals. Die staatliche Aufsicht, unter der das Schulwesen in der BRD steht, wird für das allgemeinbildende und berufliche Schulwesen von den Kultusministerien der Länder ausgeübt – die Aufsicht über den betrieblichen Teil der Berufsausbildung übt hingegen der Bund aus. Die Schulaufsicht beinhaltet die Rechts-, Fach- und Dienstaufsicht; die Fachaufsicht für Grund-, Haupt-, Sonder- und teilweise Realschulen wird von den Schulämtern als unteren Schulaufsichtsbehörden ausgeübt, die Fachaufsicht über die anderen Schulen entweder vom Ministerium oder von einer mittleren Schulaufsichtsbehörde, etwa der Bezirksregierung. Die Schulverwaltung ist landesspezifisch ein- bis dreistufig geregelt, wobei der oberen Ebene der Kultusministerien vor allem übergeordnete Aufgaben wie zum Beispiel die Lehrplanteilentwicklung zukommen (ebd.: 43, 55–59).

Der Beginn der Schulpflicht bedeutet den Eintritt in die für alle Kinder gemeinsame Grundschule, welche die zentrale Einrichtung des Primarbereichs ist. Im Primar- und Sekundarbereich gibt es auch unterschiedliche Typen von Sonder- bzw. Förderschulen, die im Weiteren allerdings außen vor gelassen werden. Die Grundschule umfasst die Jahrgangsstufen 1 bis 4; in Berlin und Brandenburg die Jahrgangsstufen 1 bis 6 (ebd.: 34).

An den Grundschulbesuch schließt sich der Besuch einer Schule des Sekundarbereichs an. Die hauptsächlichen Schularten sind hier die Hauptschule, die Realschule, das Gymnasium und die Gesamtschule. Die Hauptschule führt nach neun Schuljahren zum ersten allgemeinbildenden Schulabschluss, die Realschule nach zehn Schuljahren zum mittleren Schulabschluss, das Gymnasium nach zwölf oder dreizehn Schuljahren zur allgemeinen Hochschulreife. Integrierte Gesamtschulen sind zur Vergabe aller genannten Abschlüsse berechtigt. Je nach Bundesland stehen nicht alle und/oder weitere Schularten zur Verfügung, die sich aus unterschiedlichen Kombinationen von Bildungsgängen ergeben, die in einer Schulart integriert werden. Der Übergang von der Grundschule auf eine Schule des Sekundarbereichs ist länderspezifisch geregelt und lässt den Eltern des Schulkindes – oft abhängig von einer Empfehlung der abgebenden Grundschule – mehr oder weniger Wahlfreiheit hinsichtlich des im Sekundarbereich zu belegenden Bildungsgangs (ebd.: 34–35, 38–41).

Der Sekundarbereich I mit den allgemeinbildenden schulischen Bildungsgängen der Jahrgangsstufen 5 bis 10 bereitet auf den Erwerb einer beruflichen Qualifikation oder einer Hochschulzugangsberechtigung in den Bildungsgängen der Sekundarstufe II vor. In der Sekundarstufe II führt die gymnasiale Oberstufe am Gymnasium, an der Gesamtschule oder am beruflichen Gymnasium bzw. Fachgymnasium zur allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife. Zur beruflichen Qualifikation führt unter anderem eine meist dreijährige Berufsausbildung im dualen System, die ebenfalls der Sekundarstufe II zugerechnet wird. Die Ausbildung im dualen System findet sowohl im Betrieb als auch an der Berufsschule (als Teilzeitschule) statt. Verschiedene berufliche Vollzeitschulen ermöglichen in der Sekundarstufe II auch den Erwerb (von Teilen) einer Berufsausbildung, der Fachhochschulreife oder der allgemeinen Hochschulreife (ebd.: 107–112).

Landesspezifische Regelungen in Nordrhein-Westfalen

Die bisher vorgestellte bundesweit einheitliche Struktur des Bildungswesens wird in den Bundesländern unterschiedlich implementiert. Es folgt nun eine Darstellung des Primar- und Sekundarbereichs in Nordrhein-Westfalen. Das Mitte 2006 mit dem 2. Schulrechtsänderungsgesetz geänderte Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (SchulG) weicht in vielen Bereichen vom vorherigen Schulgesetz ab, wobei die Neuregelungen in Teilen schrittweise oder zu späteren Stichtagen in Kraft treten. Hier werden diejenigen Bestimmungen vorgestellt, die für die ViertklässlerInnen gelten, deren Übergang in die Sekundarstufe Gegenstand der Untersuchung ist. Änderungen, die den Besuch von Grund- und Sekundarschule nicht direkt betreffen (beispielsweise in der Schulorganisation oder im Dienstrecht), bleiben hier außen vor. Im Schulgesetz ist allgemein eine Vollzeitschulpflicht von zehn Jahren – bzw. neun Jahren am Gymnasium – vorgesehen (SchulG: § 39 Abs. 1). Schulpflichtig zum Schuljahr 2008/2009 werden Kinder, die bis zum 31. Juli 2008 das sechste Lebensjahr vollendet haben (ebd.: § 7).

Schulpflichtige Kinder treten zuerst in die vierjährige Grundschule ein (ebd.: § 9 Abs. 1), die als Gemeinschafts-, Bekenntnis- oder Weltanschauungsschule geführt werden kann (ebd.: § 27 Abs. 1).

Als Schulformen der Sekundarstufe I sind die Hauptschule, die Realschule, die Gesamtschule (bis Klasse 10) und das Gymnasium (bis Klasse 9) vorgesehen, für die Sekundarstufe II die gymnasiale Oberstufe am Gymnasium oder an der Gesamtschule sowie das Berufskolleg (unter anderem mit den Bildungsgängen der Berufsschule) (ebd.: § 10 Abs. 3–4). An der Hauptschule können der Hauptschulabschluss (erster allgemeinbildender Schulabschluss), der Hauptschulabschluss nach Klasse 10 sowie der mittlere

Schulabschluss (am Ende der Jahrgangsstufe 10), dieser gegebenenfalls mit Berechtigung zum Besuch der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe, vergeben werden (ebd.: § 14 Abs. 4). Realschulen vergeben nach Jahrgangsstufe 10 den mittleren Schulabschluss; sie können auch weitere Abschlüsse vergeben, die den anderen an Hauptschulen möglichen Abschlüssen gleichwertig sind. Bei besonders guter Leistung erhalten Realschülerinnen und Realschüler mit dem mittleren Abschluss die Berechtigung zum Eintritt in die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe (ebd.: § 15 Abs. 4).

Die gymnasiale Oberstufe ist in die einjährige Einführungsphase – am Gymnasium die Jahrgangsstufe 10, an Gesamtschulen die Jahrgangsstufe 11 – und die zweijährige Qualifikationsphase – am Gymnasium die Jahrgangsstufen 11 und 12, an der Gesamtschule die Jahrgangsstufen 12 und 13 – unterteilt (ebd.: § 18 Abs. 1). Die gymnasiale Oberstufe wird mit der Abiturprüfung (allgemeine Hochschulreife) abgeschlossen, für deren schriftlichen Teil landeseinheitliche Aufgaben gestellt werden (Zentralabitur). Es ist aber auch der Erwerb des schulischen Teils der Fachhochschulreife möglich (ebd.: § 18 Abs. 4).

Gymnasium und Gesamtschule vergeben in der Sekundarstufe I die gleichen Abschlüsse wie die Realschule. Das Gymnasium vergibt die Berechtigung zum Eintritt in die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe bereits mit der Versetzung nach der Jahrgangsstufe 9, die Gesamtschule mit der Vergabe des mittleren Schulabschlusses nach der Jahrgangsstufe 10. Auch am Gymnasium kann nach der Jahrgangsstufe 10 der mittlere Schulabschluss vergeben werden (ebd.: § 16 Abs. 4, § 17 Abs. 4).

Sofern Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe II keinen vollzeitschulischen Bildungsgang belegen, sind sie teilzeit- bzw. berufsschulpflichtig. Für Jugendliche in einem Berufsausbildungsverhältnis (das vor Vollendung des 21. Lebensjahrs begonnen wurde) dauert die Schulpflicht bis zum Ende des Ausbildungsverhältnisses; für Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis dauert die Schulpflicht bis zum Ablauf des Schuljahres, in dem die Jugendlichen das 18. Lebensjahr vollenden (ebd.: § 38 Abs. 1–3).

Die Schulaufsicht ist in NRW in die oberste Schulaufsichtsbehörde (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW), die obere Schulaufsichtsbehörde (Bezirksregierung) und die untere Schulaufsichtsbehörde (dem Kreis oder der kreisfreien Stadt zugeordnetes staatliches Schulamt) gegliedert. Letztere übt die Schulaufsicht über Grund-, Haupt- und verschiedene Förderschulen aus; die obere Schulaufsichtsbehörde beaufsichtigt die restlichen Schulen (ebd.: § 88 Abs. 1–3).

Mit dem 2006 geänderten Schulgesetz hat die Landesregierung die Verbindlichkeit der von der Grundschule ausgesprochenen Schullaufbahneempfehlung erhöht. Von der Grundschule wird mit dem Halbjahreszeugnis in der vierten Klasse eine (gegebenenfalls

eingeschränkte) Empfehlung abgegeben, für welche der Schulformen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium und daneben Gesamtschule) das Kind geeignet ist beziehungsweise welche Schulform »für die weitere schulische Förderung geeignet erscheint« (ebd.: § 11 Abs. 4). Möchten Eltern ihr Kind an einer Schule der Schulform anmelden, für die das Kind laut der Empfehlung nur eingeschränkt geeignet ist, ist ein Beratungsgespräch mit der weiterführenden Schule erforderlich. Dessen Verlauf ist für den Anmeldewunsch formal allerdings unerheblich. Möchten die Eltern das Kind an einer Schule einer Schulform anmelden, für die das Kind keinerlei Empfehlung erhalten hat, ist die Teilnahme des Kindes an einem dreitägigen Prognoseunterricht erforderlich. Der von einer Beamtin oder einem Beamten der Schulaufsicht geleitete Prognoseunterricht orientiert sich an den Anforderungen der vierten Klasse und wird von jeweils einer Lehrkraft einer Grundschule und einer weiterführenden Schule erteilt. Die Empfehlung der Grundschule hat dann Bestand, wenn diese drei Personen sie nach Abschluss des Prognoseunterrichts einstimmig bestätigen (Ausbildungsordnung Grundschule (AO GS): § 8). Weitere Gesetzesänderungen betreffen die Schulbezirke und -einzugsbereiche. Die Bildung von Grundschulbezirken wurde abgeschafft zugunsten eines Anspruchs auf einen Platz in der Grundschule, die der Wohnung am nächsten liegt (vgl. SchulG: § 46 Abs. 3). Zudem ist es den Schulträgern nicht mehr möglich, für die Schulen der Sekundarstufe Schuleinzugsbereiche festzulegen (mit Ausnahme der Förderschulen; vgl. ebd.: § 84).

Soziale Selektivität im Schulwesen

Sozialer Selektivität im Bildungswesen wird in der Forschung vor dem Hintergrund eines allgemeinen Verständnis von Chancengleichheit nachgegangen, bei dem es um gleiche Zugangschancen zu sozial und materiell wünschenswerten Positionen geht und im Sinne des (hoch-)schulischen Berechtigungswesens um den nicht-diskriminierenden Zugang zu den die Berechtigungen darstellenden Abschlüssen.

Statistisch kann die Frage der sozialen Selektivität an den Übergängen im Schulwesen unterschiedlich konzipiert werden. Die einfachste Variante besteht darin, Schülerpopulationen etwa zu Beginn der Sekundarstufe I oder II nach Ausprägungen sozialstatistischer Merkmale zu gruppieren und die Anteile der jeweiligen Gruppen an den Schulformen beziehungsweise Bildungsgängen zu vergleichen. Eine andere Möglichkeit ist, die Verteilung sozialstatistischer Merkmale (wie etwa Geschlecht, Migrationshintergrund, etc.) in einzelnen Bildungsgängen mit der entsprechenden altersspezifischen Verteilung der Gesamtbevölkerung zu vergleichen. Die zu Grunde liegenden Daten können dabei aus gegebenenfalls regional oder lokal begrenzten Stichproben- oder Vollerhebungen stammen.

Im zusammenfassenden Rückblick stellen Studien, die sich mit der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schulformen in (statistischer) Abhängigkeit von familiären und individuellen Merkmalen befassen, bestimmte Elemente des Wandels wie auch der Kontinuität entsprechender Verteilungen heraus. Unterschiede im Hinblick auf das Stadt-Land-Gefälle und die Konfessionszugehörigkeit gelten für die BRD als seit ihrer öffentlichen Skandalisierung in den 1960er Jahren weitgehend abgebaut (Becker und Lauterbach 2004: 9–10; Blossfeld 1993: 57–60; Holtappels 2002: 304–306). Gleiches wird für die schulische Bildungsbeteiligung von Mädchen in allen Bildungsgängen konstatiert, wobei hier manchmal von einer Verschiebung der Selektionsstelle an den Übergang von der Schule in den Beruf ausgegangen wird (Holtappels 2002: 305). Übereinstimmend wird konstatiert, dass die Stratifizierung des Besuchs der verschiedenen Schulformen nach sozialer Schicht/Lage/Klasse nach wie vor besteht. Zwar ist für die vergangenen Jahrzehnte der Trend zu beobachten, dass in allen Schichten die Bildungsbeteiligung am Gymnasium deutlich gestiegen ist, dass sich aber – weil diese Steigerung eben alle Schichten betrifft – die Differenzen zwischen den Anteilen verschiedener Schichten kaum verändert haben (Baumert u.a. 2003: 118; Becker und Lauterbach 2004: 9–10; Blossfeld 1993: 62, 73; Holtappels 2002: 305–306).

Zusätzlich zu diesen schon beinahe traditionellerweise betrachteten Dimensionen der Stratifizierung im Schulwesen wird den letzten Jahren dem Migrationshintergrund von Schulkindern und ihren Familien verstärkte Aufmerksamkeit zuteil; einen umfassenden Überblick zu (nicht nur statistischen) Befunden und Erklärungsansätzen liefert Heike Diefenbach (2007).

Statistische Befunde können das Ausmaß sozial variierender Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe verdeutlichen. Häufig werden hier einfache Indikatoren zur univariaten Charakterisierung der sozialen Herkunft der Schulkinder herangezogen, etwa die berufliche Stellung des Vaters oder des Familienvorstandes, oder der höchste Bildungsabschluss der Eltern. Langfristige Veränderungen der Sozialstruktur – dass es beispielsweise heute deutlich weniger als Arbeiterinnen und Arbeiter klassifizierte Eltern gibt als vor 30 Jahren – bleiben dabei zunächst unberücksichtigt und sind für diese univariaten Deskriptionen nicht relevant, wirken sich aber auf die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Schülerpopulationen an einzelnen Schulformen aus (vgl. Baumert u.a. 2003: 123). Baumert u.a. (2003) referieren Ergebnisse aus Untersuchungen mit Daten des Mikrozensus zum relativen Schulbesuch 13- und 14-jähriger Kinder. Demnach besuchten 1989 Kinder von Beamten zu 14 % die Hauptschule und zu ca. 57 % das Gymnasium. Kinder von ArbeiterInnen hingegen besuchten zu ca. 58 % die Hauptschule und das Gymnasium nur zu ca. 11 %; der relative Schulbesuch der Kinder von Angestellten liegt zwischen

diesen Extremen: knapp 25 % besuchten die Hauptschule, knapp 43 % das Gymnasium (ebd.: 119–123). Auch Weißhuhn und Große Rövekamp (2004) stellen die Verteilung 14-jähriger Schülerinnen und Schüler auf die Schulformen gegliedert nach der beruflichen Stellung des Familienvorstandes dar. Ihre Ergebnisse beruhen auf der Betrachtung von Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP), die für die Jahre 1992 bis 2002 zusammengefasst wurden. Beamte finden hier keine Erwähnung, wohl aber Familienvorstände im öffentlichen Dienst. Deren Kinder besuchten demnach zu gut 68 % das Gymnasium, zu knapp 16 % die Realschule und zu gut 7 % die Hauptschule. Kinder von Arbeiterinnen und Arbeitern besuchten dagegen nur zu gut 18 % das Gymnasium, zu gut 30 % die Realschule und zu knapp 42 % die Hauptschule. Die entsprechenden Anteile an Kindern von Angestellten bewegen sich wiederum dazwischen; der Anteil der das Gymnasium besuchenden Kinder liegt hier bei ca. 40 % (Weißhuhn und Große Rövekamp 2004: 43–44). Die beiden Autoren betrachten die Verteilung 13- bis 14-jähriger Schulkinder auf die Schulformen auch entlang des höchsten Bildungsabschlusses eines Elternteils. Anhand von Daten des SOEP von 2002 für die alten Bundesländer kommen sie zu dem Ergebnis, dass Kinder von Eltern mit Fachhochschul- oder Universitätsabschluss zu über 70 % das Gymnasium und zu deutlich unter 10 % die Hauptschule besuchen. Für Kinder von Eltern ohne abgeschlossene Berufsausbildung wird der Anteil des Gymnasiumsbesuchs wegen zu kleiner Fallzahl nicht angegeben, der Hauptschulanteil beträgt über 50 % (ebd.: 36–37). Hinsichtlich der Häufigkeit des Gymnasialbesuchs zeigt eine multivariate Analyse mit unabhängigen Variablen aus verschiedenen Bereichen (Bildungsstand und Beruf des Haushaltsvorstandes, Haushaltseinkommen, Armutsindikatoren) unter anderem, dass bessere Einkommenspositionen der Eltern mit häufigerem Gymnasialbesuch der Kinder zusammenfallen (ebd.: 38–40).

Der Übergang in die Sekundarstufe wird als »jene Gelenkstelle im deutschen Bildungssystem, die in besonderem Maße dessen soziale Selektivität bedingt bzw. verstärkt« (Arnold u.a. 2007: 273), auch im Bericht zur Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung 2006 (IGLU) angesprochen. Diese Studie wird hier zudem stellvertretend für diejenigen Studien erwähnt, deren wesentlicher Bestandteil die Ermittlung und Verwendung von Leistungs- und Kompetenzmaßen ist – wie beispielsweise das Programme for International Student Assessment (PISA) oder die Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). In IGLU wurden in der zweiten Hälfte der vierten Klasse auch Angaben zu den so genannten Schullaufbahnpräferenzen der Eltern und der Lehrkräfte erhoben.

Die AutorInnen stellen fest, dass (bundesweit) im Vergleich zu IGLU 2001 bei den Eltern und bei den Lehrkräften der Anteil der Präferenzen für den Hauptschulbesuch

kleiner, derjenige für den Gymnasiumsbesuch gestiegen ist. Gleichzeitig weichen die elterlichen Präferenzen von denen der Lehrkräfte in der aktuellen Studie anteilig etwas mehr ab als 2001 (ebd.: 275–278).

An dieser Stelle interessant sind die Ergebnisse zum Zusammenhang der Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte mit verschiedenen sozialen Hintergrundmerkmalen der SchülerInnen. Erst werden die Eltern anhand der von ihnen ausgeübten Berufe in das Klassenschema nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero (EGP-Klassen) eingeordnet. Regressionsanalytisches Ergebnis ist, dass eine gymnasiale Laufbahnpräferenz der Lehrkräfte für Kinder aus den Dienstklassen viel wahrscheinlicher ist als für Kinder von Arbeitern und Angestellten – auch bei kontrollierten kognitiven Fähigkeiten und kontrollierter Lesekompetenz der Kinder (ebd.: 286–287). Das Geschlecht der Kinder und ein familiärer Migrationshintergrund wirken sich vergleichsweise gering auf die Präferenzen der Lehrkräfte aus (leicht in Richtung Gymnasium für Mädchen oder fehlenden Migrationshintergrund) (ebd.: 289). Die Modellierung der Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte mit einem Pfadmodell, in das der soziale Status der Eltern in Form eines kontinuierlichen Index eingeht, ergibt sowohl direkte Einflüsse der Hintergrundvariablen auf die Schullaufbahnpräferenz, als auch über die Deutschnote vermittelte indirekte Einflüsse. Diese und die anderen Befunde fassen die AutorInnen als »dreifache Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Elternhäusern« zusammen:

Diese Kinder verfügen über niedrigere schulische Kompetenzen (primäre Herkunftseffekte), erhalten bei gleichen Leistungen schlechtere Beurteilungen (Noten und Schullaufbahnpräferenzen) von ihren Lehrern und werden bei gleichen Beurteilungen von ihren Eltern eher auf eine niedrigere Schulform geschickt. (ebd.: 292)

Die Unterscheidung von primären und sekundären (Herkunfts-)Effekten wird unten im Abschnitt 4.1 bei der Besprechung der Studien, die den Aspekt der Entscheidungen der Eltern untersuchen, näher erläutert. Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt darauf, wie die befragten Eltern die verschiedenen Aspekte – die Leistungsrückmeldungen aus der Schule, die Schullaufbahnpflichtempfehlung der Grundschule und die eigenen Vorstellungen zur schulischen Zukunft des Kindes – in ihren Überlegungen verknüpfen. Daher wird hier nicht die Frage behandelt, inwiefern die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schulformen leistungsgerecht ist, sondern welche Handlungsbedingungen die Entscheidungen der Eltern wie rahmen.

Kopplung von Schulform und Abschlussart

Unabhängig von Umfang und Komplexität der Datenbasis und der statistischen Verfahren stellen sich bei der Betrachtung dieser Ergebnisse aber zwei eng miteinander verwandte Fragen: Führt erstens der Besuch einer bestimmten Schulform wenigstens überwiegend zu einem bestimmten Abschluss – etwa der Besuch der Hauptschule überwiegend zum Hauptschulabschluss und nicht zum mittleren Abschluss (Kopplung der Abschlüsse an die Schulform)? Inwiefern deutet zweitens der Besuch einer bestimmten Schulform zu Beginn der Sekundarstufe I angesichts der prinzipiellen Durchlässigkeit der Bildungsgänge – das heißt eines möglichen Wechsels von Bildungsgang und/oder Schulform innerhalb der Sekundarstufe I – überhaupt auf den späteren Abschluss hin? Beide Fragen sind von unmittelbarer Relevanz für die Bedeutung, die dem Wechsel auf eine bestimmte Schulform nach der Grundschule zukommt.

Erste Auskünfte kann hier die Betrachtung der Verteilung von Schulabschlüssen auf die Schulformen des allgemeinbildenden und des beruflichen Schulwesens geben. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, sowohl die zu Beginn der Sekundarstufe I (zunächst) besuchte Schulform und zusätzlich den in einem bestimmten Lebensalter (zum Beispiel von 20 oder 25 Jahren) höchsten bis dahin erworbenen Schulabschluss zu erfassen.

Der Bildungsbericht (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006) stellt bundesweit den Trend fest, dass insbesondere der mittlere Abschluss und der Hauptschulabschluss zunehmend außerhalb des allgemeinbildenden Schulwesens erworben werden, vor allem im beruflichen Schulwesen. Dominanter als dieser Trend ist gleichwohl die nach wie vor hohe Bindung der allgemeinen Hochschulreife an das Gymnasium und des Hauptschulabschlusses an die Hauptschule (ebd.: 74–76).

Einen konkreten Eindruck vom Ausmaß der Kopplung von Schulformen und Abschlüssen kann die amtliche Schulstatistik – hier für NRW – gewähren. Sie gibt Auskunft über die Verteilung der an den verschiedenen Schulformen erworbenen Abschlüsse (»Schulabgängerinnen und -abgänger im Abgangsjahr 2006 nach Schuljahrgang bzw. Semester und Abgangsart« vom Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW (LDS NRW) 2007b: 228–232). Anzahl und Art der Abschlüsse an den beruflichen Schulen liefert das Statistische Bundesamt (STATBA 2007: 65).

Tabelle 2-1 auf Seite 16 zeigt, zu welchen Anteilen jede Schulform in NRW zum Ende des Schuljahres 2005/2006 die verschiedenen Abschlüsse vergeben hat. Anders ausgedrückt beantwortet sie die Frage nach den Abschlüssen, mit denen SchülerInnen 2006 die jeweilige Schulform verließen. Das Weiterbildungskolleg in NRW umfasst dabei die Bildungsgänge der Abendrealschule, des Abendgymnasiums und des Kollegs und bietet

Tabelle 2-1: Anteile der pro Schulform in NRW 2006 vergebenen Abschlüsse in Prozent.

	HSA 9	HSA 10	MA	FHR	HR	ohne	insg.	absolut
Hauptschule*	9,1	50,1	31,1	—	—	9,8	100,0	53 071
Realschule	1,7	1,9	95,5	—	—	0,9	100,0	53 485
Gymnasium	0,6	0,5	10,9	7,4	80,2	0,4	100,0	59 332
Gesamtschule	4,2	22,5	38,2	6,0	26,2	2,9	100,0	34 611
Fr. Waldorfsch.	6,7	4,1	41,2	0,2	39,8	8,0	100,0	1 294
Förderschule	24,6	5,3	1,4	0,0	0,2	68,4	100,0	10 860
Weiterb.kolleg	6,2	13,5	27,2	17,2	36,0	—	100,0	6 368
Berufl. Schule**	?	5,9	27,3	57,3	9,5	—	100,0	62 945

Datenquellen: LDS NRW 2007a: 14; Statistisches Bundesamt 2007: 65.

Abkürzungen: siehe Seite iv.

* inkl. Volksschulen

** Die Statistik differenziert an beruflichen Schulen erworbene Hauptschulabschlüsse nicht; Hochschulreife: allgemeine *und* fachgebundene Hochschulreife.

damit die Möglichkeit, alle bisher erwähnten Schulabschlüsse »nachträglich« zu erwerben (SchulG: § 23). Für das berufliche Schulwesen sind in NRW die Bildungsgänge von Berufsschule, Berufsfachschule, Fachoberschule und Fachschule im Berufskolleg zusammengefasst. Damit können prinzipiell auch am Berufskolleg sämtliche Schulabschlüsse erworben werden. Aus Tabelle 2-1 ist ersichtlich, dass die traditionellen Schulformen 2006 überwiegend jeweils ›ihren‹ Abschluss vergeben haben: das Gymnasium zu ca. 80 % die allgemeine Hochschulreife, die Realschule zu über 95 % den mittleren Schulabschluss, die Hauptschule zu knapp 60 % einen der Hauptschulabschlüsse. Die Kopplung von Schulform und traditionell zugehörigem Abschluss ist damit an der Hauptschule am geringsten, denn über 30 % der Absolventinnen und Absolventen verlassen diese Schulform mit dem mittleren Schulabschluss. An Freien Waldorfschulen wurden anteilig weniger Hauptschulabschlüsse als an Gesamtschulen vergeben, zu Gunsten von mittlerem Schulabschluss und allgemeiner Hochschulreife. Förderschulen entließen ihre Schülerinnen und Schüler zu über zwei Dritteln ohne einen Schulabschluss. Das Weiterbildungskolleg wurde vornehmlich zur Erlangung von mittlerem Abschluss und allgemeiner Hochschulreife, das Berufskolleg hauptsächlich zum Erwerb von Fachhochschulreife und mittlerem Schulabschluss genutzt.

Aus der Tabelle ist auch ableitbar, dass von den insgesamt 281 966 Schulabschlüssen 165 888 (knapp 59 %) an den drei traditionellen Schulformen des dreigliedrigen Schulwe-

Tabelle 2-2: Anteile der Schulformen an den in NRW 2006 vergebenen Abschlüssen in Prozent.

	HSA 9	HSA 10	MA	FHR	HR	ohne	alle
Hauptschule*	45,2	65,0	15,4	—	—	35,9	18,8
Realschule	8,5	2,5	47,8	—	—	3,3	19,0
Gymnasium	3,4	0,8	6,1	10,0	72,7	1,6	21,0
Gesamtschule	13,5	19,0	12,4	4,8	13,9	7,0	12,3
Fr. Waldorfsch.	0,8	0,1	0,5	0,0	0,8	0,7	0,5
Förderschule	24,9	1,4	0,1	0,0	0,0	51,4	3,9
Weiterb.kolleg	3,7	2,1	1,6	2,5	3,5	—	2,3
Berufl. Schule**	?	9,0	16,1	82,7	9,1	0,0	22,3
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
absolut	10 721	40 870	106 833	43 650	65 448	14 444	281 966

Datenquellen und Anmerkungen: siehe Tabelle 2-1.

sens (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) erworben wurden. 62 945 Abschlüsse (gut 22 %) stammen aus dem beruflichen Schulwesen, auf die anderen Schulformen entfallen 53 133 Abschlüsse (ca. 19 %) (vgl. auch die letzte Spalte von Tabelle 2-2).

Ausgehend von der gleichen Datengrundlage ist in Tabelle 2-2 dargestellt, welchen Anteil die verschiedenen Schulformen an den 2006 in NRW vergebenen unterschiedlichen Schulabschlüssen hatten. Anders ausgedrückt wird in der Tabelle die Frage beantwortet, von welchen Schulformen SchülerInnen mit bestimmten Abschlüssen im Jahr 2006 kamen. Die Hauptschulabschlüsse wurden überwiegend an Haupt- und Förderschulen erworben, wobei ein knappes Fünftel der Hauptschulabschlüsse nach Klasse 10 auch von der Gesamtschule stammt. Der mittlere Abschluss ist recht wenig an die Realschule gebunden, obwohl an dieser Schulform fast ausschließlich dieser Abschluss erworben wird (siehe oben). Die mittleren Schulabschlüsse kamen zu weniger als der Hälfte von Realschulen; nennenswerte Anteile haben hier die Haupt- und Gesamtschule sowie die beruflichen Schulen (zusammen fast 44 %). Sehr ausgeprägt sind die Bindungen der Fachhochschulreife an das berufliche Schulwesen (82,7 %) und der allgemeinen Hochschulreife an das Gymnasium (72,7 %). Allerdings wurde die Hochschulreife zu einem Achtel (über 12 %) am Weiterbildungs- oder Berufskolleg und damit außerhalb der gymnasialen Oberstufe des Gymnasiums oder der Gesamtschule erworben.

Diese auf ein Abschlussjahr bezogenen Verteilungen von Abschlüssen auf die Schulformen machen freilich keine Aussage darüber, in welchem Umfang innerhalb der Se-

Tabelle 2-3: Schulformwechsel zum Schuljahr 2006/2007 in der Sekundarstufe I in NRW;
Anteil an der Schülerpopulation (Sek. I) der Zielschule in Prozent.

	nach:	HS	RS	GYM	GES	FWS
von: Hauptschule		—	0,25	0,02	0,14	0,21
Realschule		3,03	—	0,17	0,37	0,61
Gymnasium		0,20	1,93	—	0,42	0,53
Gesamtschule		0,31	0,08	0,05	—	0,20
Fr. Waldorfsch.		0,01	0,01	0,03	0,01	—
Schül. insg.		249 605	330 439	399 202	192 872	8 635

Datenquelle: LDS NRW (2007b): 198–203.

kundarstufe I Bildungsgang und/oder Schulform gewechselt werden. Des Weiteren heißt der Erwerb etwa eines mittleren Schulabschlusses im Jahr 2006 nicht, dass damit die schulische Bildungslaufbahn von Jugendlichen zu Ende ist und der erlangte Abschluss der höchste bleiben wird – denn Fachhochschul- und Hochschulreife lassen sich auch in direktem Anschluss in der gymnasialen Oberstufe von Gymnasium, Gesamtschule oder freier Waldorfschule oder später am Weiterbildungskolleg oder im beruflichen Schulwesen erwerben. Die Schulformwechsel lassen sich mit Querschnittsdaten nur grob abschätzen – mehrfache individuelle Wechsel mangels Längsschnittperspektive gar nicht. Schullaufbahnen mit konsekutiven Abschlüssen sind aus Querschnittsdaten auch nicht zu rekonstruieren.

Zu den Wechseln konstatiert der Bildungsbericht für die Jahrgangsstufen 7 bis 9 im Schuljahr 2004/2005 einen bundesweiten Anteil von 2,9 % der Schülerpopulation, der zu oder in diesem Schuljahr die Schulform wechselte. Dabei überwiegen bezogen auf die Hierarchie des mehrgliedrigen Schulwesens die Abstiege deutlich die Aufstiege. Sowohl die Wechselquote als auch das Verhältnis von Auf- zu Abstiegen variieren aber deutlich nach Bundesländern (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 51–52).

Für NRW lassen sich entsprechende Daten wiederum der Schulstatistik entnehmen (»Schülerinnen und Schüler 2006/2007 nach Schuljahrgang und schulischer Herkunft«, LDS NRW 2007b: 198–203). Davon ausgehend werden hier sämtliche Wechsel in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 zum Schuljahr 2006/2007 für die Haupt-, Real-, Gesamt- und freien Waldorfschulen sowie die Gymnasien betrachtet. Insgesamt befanden sich 1180 753 SchülerInnen in der Sekundarstufe I der genannten Schulen; 19 420 (1,6 %) davon hatten vorher eine andere Schulform als nun im Schuljahr 2006/2007 besucht. Tabelle 2-3 auf

Tabelle 2-4: Anteil der Schülerinnen und Schüler verschiedener Schulformen in der Jahrgangsstufe 11 an Gymnasium und Gesamtschule in NRW in Prozent, Schuljahr 2006/2007.

	von:	HS	RS	GYM	GES	FWS	absolut
JgSt. 11 an:	Gymnasium	0,86	12,03	86,36	0,45	0,01	65 634
	Gesamtschule	6,85	16,80	3,81	71,13	0	15 500

Datenquelle: LDS NRW (2007b): 198–203.

Seite 18 zeigt, welche Anteile der Schülerpopulation in der Sekundarstufe I an der Ziel- schule vor dem Schuljahr 2006/2007 eine andere Schulform besucht haben. Demnach kamen drei Prozent der Schülerinnen und Schüler an der Hauptschule von der Realschule, und knapp zwei Prozent der an der Realschule vom Gymnasium. Die umgekehrten Wechsel fallen deutlich weniger ins Gewicht: nur 0,25 % des jetzigen Realschulpublikums kamen von der Hauptschule, der Anteil der von der Realschule an das Gymnasium Ge- wechselten am Gymnasiumspublikum beträgt 0,17%– bei an diesen drei Schulformen vergleichbaren Größenordnungen absoluter SchülerInnenzahlen. Werden die Wechsel in der Sekundarstufe I zwischen Hauptschule, Realschule und Gymnasium als Ab- und Aufstiege gezählt, ergibt sich ein Verhältnis von 14 432 zu 1 593 beziehungsweise von ca. 9 zu 1. Die Wechsel von und zu den Schulen mit mehreren Bildungsgängen und zwi- schen diesen machen zusammen nur 17,5 % aller Wechsel aus. Freilich lässt sich anhand von Querschnittsdaten nicht feststellen, ob etwa die Aufsteigerinnen und Aufsteiger den angestrebten höheren Schulabschluss auch erwerben, oder ob Absteigerinnen und Ab- steiger nicht später wieder aufsteigen oder konsekutiv weitere Abschlüsse erwerben.

Tabelle 2-4 basiert auf der gleichen Datenquelle und zeigt die Zusammensetzung des Schulpublikums in der Jahrgangsstufe 11, dem bisherigen Beginn der gymnasialen Ober- stufe, an Gymnasium und Gesamtschule nach schulischer Herkunft der Schülerinnen und Schüler. Die gymnasiale Oberstufe an der freien Waldorfschule ist dort nicht be- rücksichtigt, weil der dortige Anteil der Schülerinnen und Schüler, die nicht von dieser Schulform kommen, insgesamt unter einem Prozent liegt. Für das Gymnasium ist nur der Anteil von 12 % der Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 11 erwähnens- wert, der von der Realschule kommt. Bei der Gesamtschule liegt dieser Anteil mit fast 17 % höher, und hier sind auch die ca. 7 % von der Hauptschule und die knapp 4 % vom Gymnasium nennenswert; an der Gesamtschule ist die Jahrgangsstufe 11 damit hinsicht- lich der bisherigen schulischen Laufbahn deutlich heterogener zusammengesetzt als am Gymnasium.

Die Frage, inwiefern Schulabschlüsse nachgeholt werden, kann mit den vorliegenden Querschnittsdaten nicht beantwortet werden; spezielle Längsschnittstudien zu dieser Frage für NRW sind mir nicht bekannt. In einer von Fend (2006) vorgestellten Längsschnittstudie wurden in Hessen Schulkinder von 1979 bis 1983 in der Sekundarstufe I untersucht und 2002 noch einmal retrospektiv zu Aspekten ihres Lebenslaufs befragt. In der Auswertung wird die im neunten Schuljahr besuchte Schulform dem retrospektiv erfragten höchsten Schulabschluss gegenübergestellt. Bei teils erheblichen geschlechtsspezifischen Unterschieden kommt Fend zu dem Ergebnis, dass letztlich jeweils 30 % der ehemaligen Haupt- und Realschüler einen höheren als ihren ersten Schulabschluss erreichten. Über einen größeren Zeitraum betrachtet determiniert damit die in der Sekundarstufe I besuchte Schulform den letztlich erreichten Schulabschluss für große Gruppen von Schülerinnen und Schülern nicht (Fend 2006: 266–274).

Beschränkt auf NRW und die Sekundarstufen I und II lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Durchlässigkeit wenigstens zwischen den drei traditionellen Schulformen des gegliederten Schulwesens eher gering ist (siehe auch Holtappels 2002: 302–304). Die Bindung von (ersten) Schulabschlüssen an eine Schulform (Tabelle 2-1) ist je nach Schulform unterschiedlich ausgeprägt: Realschule und Gymnasium haben ihre Schülerinnen und Schüler größtenteils jeweils mit mittlerem Abschluss oder allgemeiner Hochschulreife entlassen. An der Hauptschule wird mit dem mittleren Schulabschluss zu beinahe einem Drittel nicht der für diese Schulform typische Hauptschulabschluss erworben. Für die anderen hier besprochenen Schulformen mit Ausnahme der Förderschulen lassen sich zwar Schwerpunkte feststellen, die verschiedenen Schulabschlüsse sind aber alle gängig. Ein wirkliches Monopol auf einen der Schulabschlüsse hatte 2006 keine der Schulformen (Tabelle 2-2) – am ehesten noch das Gymnasium mit fast 73 % der allgemeinen Hochschulreife, am wenigsten die Realschule mit weniger der Hälfte der mittleren Schulabschlüsse. Nicht-gymnasiale Wege zur Hochschulreife bieten fest etabliert die Gesamtschule und die beruflichen Schulen; mittlere Schulabschlüsse stammen zu nennenswerten Teilen neben der Realschule aus Haupt- und Gesamtschule und dem beruflichen Schulwesen. Bei der allgemeinen Hochschulreife deutet Einiges auf das Gymnasium als relativ linearen Weg hin. Zwar wechseln Schülerinnen und Schüler in gewissem Umfang in der Sekundarstufe I vom Gymnasium auf Schulformen, die den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife nicht unmittelbar ermöglichen. Dabei ist der Anteil der Nicht-Gymnasiastinnen und -Gymnasiasten zu Beginn der gymnasialen Oberstufe aber gering, und die allgemeine Hochschulreife mit einem Anteil von über vier Fünfteln der am Gymnasium vornehmlich erworbene Schulabschluss.

Welche Folgerungen können nun aus dieser statistischen Perspektive – die der befragten Eltern wird in Abschnitt 8.1 besprochen – auf die Kopplung von Schulformen

und Abschlüssen und die Wechselmöglichkeiten gezogen werden? Zunächst wird das Problem der sozialen Selektivität des Schulwesens kaum relativiert; die für das gegliederte Schulwesen traditionellen Schulformen vergeben hauptsächlich ›ihre‹ Abschlüsse, wenigstens als den für die Schülerinnen und Schüler ersten Schulabschluss – besonders hoch ist die Kopplung des Abiturs an das Gymnasium. Der Besuch einer Gesamtschule oder einer der meist als Gesamtschulen geführten freien Waldorfschulen bietet die Möglichkeit, zum Zeitpunkt des Übergangs in die Sekundarstufe die Entscheidung für einen durch die Schulformwahl zwar nicht determinierten, aber offenbar deutlich implizierten ersten Schulabschluss zu umgehen.

Die auch im Bildungsbericht konstatierte zunehmende Vielfalt der tatsächlich zu den verschiedenen Abschlüssen führenden Bildungswege legt dabei zwar die Annahme nahe, dass die Determinationskraft der Wahl einer bestimmten Schulform für den letztendlich erreichten Schulabschluss abnimmt. Hierbei ist aber zu berücksichtigen, dass das Nachholen von Schulabschlüssen etwa an einem Weiterbildungskolleg oder in beruflichen Schulen länger dauert und gemessen an der stetigen Weiterrsetzung in einer ›regulären‹ Bildungslaufbahn von mehr und anderen Hürden gekennzeichnet ist.

Des Weiteren verdeutlichen die recht vielfältigen Möglichkeiten, einen gegebenen Schulabschluss an verschiedenen Schulformen bzw. auf unterschiedlichen Wegen zu erlangen, die Komplexität des Schulwesens. Inwiefern sind bei der Entscheidung für eine bestimmte Schulform der Sekundarstufe I die Möglichkeiten der verschiedenen Wege – insbesondere die bedingten Anschlussmöglichkeiten an einen erworbenen Schulabschluss – bekannt und fließen in den Entscheidungsprozess ein? Falls entsprechende Überlegungen angestellt werden: wie wird die Realisierbarkeit einer spezifischen Schullaufbahn eingeschätzt?

Zusammenfassend ist festzuhalten:

- Zwar haben sich Ausmaß und Muster der Selektivität des Übergangs in die Sekundarstufe in den letzten Jahrzehnten geändert. Insbesondere die Selektivität nach der sozialen Schicht oder Lage der Familien hält sich aber hartnäckig.
- Die Schulabschlüsse sind zwar in stark variierendem Ausmaß, aber deutlich an die traditionell zuständigen Schulformen gekoppelt. Die prinzipiell vorgesehenen Möglichkeiten, während der Sekundarstufe I den Bildungsgang zu wechseln, werden wenigstens zwischen den Schulformen des hierarchisch gegliederten Schulwesens nur selten genutzt.

3 Diskussionen in Großbritannien

Die folgende Besprechung englischsprachiger Literatur, vornehmlich aus Großbritannien, dient vor allem der Erschließung methodischer und theoretischer Impulse rund um den Forschungsgegenstand der Schulwahl. Die Motivation für eine ausführliche Rezeption der insbesondere auf Großbritannien bezogenen Forschung ergibt sich aus der dortigen fortgeschrittenen Erprobung von Perspektiven, die konzeptionell über *rational choice*-Ansätze hinausgehen und, so mein Eindruck, ein umfassenderes Bild des Verhältnisses von sozialer Ungleichheit und Bildungsentscheidungen ergeben.

Angestoßen wurde die jüngste Welle der Forschung zu Bildungsentscheidungen, und speziell zur Schulwahl beim Übergang auf eine Sekundarschule, in Großbritannien Anfang der 1990er Jahre in der Folge umfassender Bildungsreformen. Dort wurde das Schulwesen seit dem Education Reform Act von 1988 weitgehend nach der Idee eines Marktes gestaltet, was unter anderem für die Eltern weitgehende Wahlfreiheit bei der Wahl einer Sekundarschule und eine enge Kopplung der Schulfinanzierung an die (altersgewichtete) SchülerInnenzahl beinhaltet (Echols und Willms 1995: 143–144; Gewirtz u.a. 1993: 233; Hammond und Dennison 1995: 104–105). Bildungspolitisch wird mit solchen Maßnahmen die Hoffnung auf eine marktvermittelte Qualitätssteigerung der schulischen Bildung verknüpft; zudem wird eine spezifische Wahlrationalität, insbesondere die Orientierung an der Qualität einer Schule, propagiert (Ball 2003: 102; Bowe u.a. 1994: 67–68).*

Im ersten Abschnitt (3.1) wird die Entwicklung der britischen soziologischen Schulwahl-Forschung seit Anfang der 1990er Jahre nachgezeichnet. Im Vordergrund steht dabei die Problematisierung der Implikationen, die standardisierte Befragungen für eine Rekonstruktion von Bildungs- oder Schulwahl-Entscheidungen haben. Sich daraus ergebende Argumente für Erhebungs- und Analyseverfahren, mit denen der Kontext individueller Fälle erhalten und einbezogen werden kann, werden im Abschnitt 3.2 zusammengefasst. Gegenstand von Abschnitt 3.3 ist die Darstellung von Sichtweisen, in denen Bildungsentscheidungen und dabei verfolgte Prioritäten nicht nur als Folge, sondern auch als Vollzug verschiedener Klassenpositionen (und anderer Aspekte sozialer Differenzierung) betrachtet werden. Diese Perspektiven greifen häufig auf Bourdieusche Konzepte zurück und setzen die Auseinandersetzung mit dem Unwohlsein hinsichtlich

* Auf eine detaillierte Vorstellung des Schulwesens und der Reformen kann wegen der methodischen Fokussierung des folgenden Durchgangs durch die Literatur verzichtet werden.

der Dualität von Struktur und Handlung fort. Daran anschließend geht es um Konzepte, die in Teilen der Sozialpsychologie zuzurechnen sind und mit denen die Handlungsrelevanz von Unterbewusstsein systematisch zugänglich gemacht werden soll (Abschnitt 3.4).

3.1 METHODISCHE UND KONZEPTUELLE AUSGANGSPUNKTE

In Folge der Reformen des Schulwesens wurde ab Anfang der 1990er Jahre eine Vielzahl von Studien durchgeführt, in denen verschiedene Aspekte dieser Neuorganisation untersucht wurden (einen kurzen Überblick über frühere Studien gibt Hunter 1991: 32, 36). Das anfängliche Forschungsinteresse richtete sich vor allem auf zwei Fragestellungen. Erstens ging es um die Frage, wie eine Schule beschaffen sein muss, um für Eltern attraktiv zu sein. Oder anders gesagt: Welche Kriterien legen Eltern an zur Wahl stehende Schulen an, aus welchen Gründen entscheiden sie sich für die eine, nicht aber für eine andere Schule? Sind solche Wahlkriterien gruppenspezifisch entlang sozioökonomischer Merkmale verteilt und werden die Wahlkriterien gruppenspezifisch unterschiedlich gewichtet? Zweitens richtete sich das Interesse auf die Wirkung, die der marktförmigere Allokationsmodus auf die Segregation des Schulpublikums entlang sozialstatistischer Unterscheidungsmerkmale wie *class* und *race* hat beziehungsweise ob und inwiefern eine Modifikation bestehender Segregationstendenzen stattfindet.

Den Untersuchungen bis hauptsächlich Mitte der 1990er Jahre ist gemein, dass sie unter Verwendung verschiedener Methoden die elterlichen Kriterien der Schulwahl im Verein mit verschiedenen sozialstatistischen und demografischen Daten erheben. Hunter (1991) nutzt u.a. zur Erhebung der Kriterien Interviews mit Eltern, in denen die Kriterien einerseits offen erfragt werden, andererseits auch angegeben werden soll, welche der Gründe aus einer vorgegebenen Liste relevant sind. Von den Eltern wurden außerdem sozialstatistische und demografische Angaben erfragt und für die SchülerInnen prozessproduzierte Daten (Lernstandserhebungen) herangezogen (ebd.: 33). Die zu Kategorien wie »Discipline good« oder »Proximity to home« zusammengefassten Wahlkriterien der Eltern betrachtet Hunter einerseits gereiht nach der Häufigkeit ihrer jeweiligen Nennung, andererseits differenziert nach der schulischen Leistungsbewertung der Kinder oder dem Migrationshintergrund der Eltern (ebd.: 37–38).

In der zeitlichen Folge zu Studien wie der von Hunter sind zwei Entwicklungen festzustellen. Erstens wird in einschlägigen Untersuchungen zunehmend Unbehagen hinsichtlich der bisher ignorierten Mehrdeutigkeit der standardisiert erfragten oder seitens der Forschenden zusammengefassten Wahlkriterien geäußert. Das heißt, dass die An-

nahme, gleiche Begriffe hätten für Forschende und Beforschte die gleiche Bedeutung, zugunsten der Berücksichtigung kontext- und situationspezifischer Bedeutungen zunehmend verworfen wird. Zweitens, und als Reaktion darauf, findet in mehreren Untersuchungen ein spezifischer Methodenmix Anwendung.

Die semantische Ambiguität vorgegebener Antwortmöglichkeiten oder nachträglich zusammengefasster Kategorien – eins der grundsätzlichen Probleme standardisierter Erhebungen – bringen Coldron und Boulton (1991: 171) bezüglich der Forschung zur Schulwahl auf den Punkt:

These families cannot be assumed to share a common vocabulary either with each other or with the researchers. What constitutes 'good discipline' for one respondent may be radically different for another.

Insbesondere hinsichtlich der Frage, welche Wahlkriterien für Eltern relevant sind und wie Schulen und Schulbehörden den Bedürfnissen der Eltern entgegenkommen können, bedeutet die inhaltliche Unbestimmtheit solch pauschaler Kategorien wie ›guter Disziplin‹ ein erhebliches Problem:

From the previous studies and now from the Sheffield data, we have useful statistical knowledge of what parents say in response to questions about their criteria for choice of secondary school. [...] What has been needed is some way of interpreting those findings, particularly statements made by parents, in a meaningful way. (Coldron und Boulton 1991: 175–176)

Die Frage nach einer sinnvollen Interpretation der genannten Wahlkriterien bezieht sich sowohl auf eine konkrete inhaltliche Bestimmung einzelner Kriterien (bei Coldron und Boulton: »happiness«), als auch auf mögliche wechselseitige Beziehungen zwischen den Kriterien. Hinweise erhoffen sich Coldron und Boulton von halboffenen Interviews mit einem Teil der Eltern, die auch an der schriftlichen Befragung teilgenommen haben (Methodenmix). Mithilfe der Klärung uneindeutiger Antworten aus der schriftlichen Befragung (zum Beispiel, was genau für Eltern einen ›kurzen Schulweg‹ attraktiv macht) (ebd.: 172) entwickeln Coldron und Boulton eine netzwerkartige Darstellung von möglichen Beziehungen zwischen verschiedenen Wahlkriterien (beispielsweise, dass die Wünsche des Kindes den Eltern wichtig sind, ihrerseits aber auch von der Schulwahl von Geschwistern und FreundInnen abhängen).

Einen vergleichbaren Methodenmix verwendet auch Bagley (1996). Er geht – im Rahmen einer allgemeineren Untersuchung zur Schulwahl – der Frage nach, ob und inwiefern für (insbesondere weiße) Eltern die Zusammensetzung des Schulpublikums aus Kindern unterschiedlicher Nationalitäten ein relevantes Wahlkriterium darstellt und

ob die mit den Reformen des Schulwesens ausgeweiteten Wahlmöglichkeiten zur Modifikation und gegebenenfalls Verstärkung bestehender Segregationsmuster führen (*racialised choice*) (ebd.: 569–571). Auch hier wurden Eltern in einer schriftlichen Befragung unter anderem gebeten, die Relevanz vorgegebener Wahlkriterien anzugeben. Der schriftlichen Befragung folgten 18 offene Interviews. Hinsichtlich der Relevanz des »ethnic/racial make-up« (ebd.: 574) des Schulpublikums ergab sich eine bemerkenswerte Diskrepanz zwischen beiden Erhebungsformen, deren Diskussion in Bagleys Aufsatz zentral ist (ebd.: 572–574). Ausgehend von der Feststellung, dass in den offenen Interviews ein hoher Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund am Schulpublikum (oft ungefragt) als einer der Gründe, eine Schule abzulehnen, mit weit höherer Häufigkeit denn in der schriftlichen Befragung genannt wurde, stellt Bagley verschiedene mögliche Ursachen für diese Diskrepanz zusammen. Eine Möglichkeit sieht er darin, dass die Eltern sich in der schriftlichen Befragung (entsprechend der Aufforderung) auf die Gründe konzentriert haben, die *für* die letztlich gewählte Schule sprachen und nicht auf die Gründe, die *gegen* andere Schulen sprachen. Eine andere Ursache könnte sein, dass die Eltern das in der standardisierten Befragung vorgegebene »ethnic/racial make-up« als Markierung einer Schule mit hohem Anteil nicht-einheimischer SchülerInnen, nicht jedoch einer mit einem niedrigen Anteil, missverstanden haben. Dem Methodenmix gesteht Bagley letztlich zu, die Möglichkeiten der Interpretation der Ergebnisse der schriftlichen (und weitgehend geschlossenen) Befragung anhand der Ergebnisse der offenen Interviews wesentlich erweitern und differenzieren zu können (ebd.: 578–579).

Hinsichtlich ihres vergleichbaren Methodenmixes kommen auch Hammond und Dennison (1995) zu dem Ergebnis, dass eine offene Befragung wertvolle Hinweise liefert, mit denen sich die in schriftlichen Befragungen gewonnenen Kriterien und Angaben zu deren jeweiliger Relevanz mit Inhalt füllen und weitergehend interpretieren lassen (ebd.: 112). Beispielsweise erkennen sie, dass ein Wahlkriterium wie etwa das besondere musikalische Angebot einer Schule, das sich in der aggregierten Rangliste der Wahlgründe auf den unteren Plätzen wiederfindet (siehe auch Tabelle 3-1 auf Seite 26), für kleine Gruppen von Eltern in ihren Überlegungen einen ganz zentralen Stellenwert einnimmt (ebd.: 110).

Parallel zu Studien wie den bisher vorgestellten (und teilweise als Reaktion darauf) entwickelte sich in Großbritannien aber auch eine ausführliche Kritik an der analytischen Konzeptualisierung und Art der Erforschung der Schulwahl. Diese bezieht sich auf den Erhebungsmodus mit vornehmlich standardisierten Befragungen, die Darstellung der Ergebnisse in (gegebenenfalls nach sozialstatistischen Kriterien differenzierten) Ranglisten wichtiger Wahlkriterien und die darin implizierte Vorstellung von der Form

Tabelle 3-1: Wahlkriterien bei Hammond und Dennison 1995: 110.

Importance of factors influencing parental choice of school (725 respondents)

Factors	Very important %	Important %	Not important %
Teacher quality	89	11	0
Examination results	77	22	1
Discipline	76	24	0
School reputation	74	25	1
Good sci/tech facilities	42	51	7
Child's preference	50	47	3
Good lang. facilities	42	51	10
Easy to get to	39	51	10
Caring pastoral system	32	54	14
Child's friends there	23	52	25
Clubs and activities	13	68	19
Sporting record	12	51	37
Smart uniform	11	51	38
Displays in school	9	61	30
External appearance	8	48	44
Internal decoration	7	62	31
Musical excellence	7	42	51

oder Funktionsweise des Wahlprozesses selbst. Ausgangspunkt ist die auch in den bisher vorgestellten Studien in unterschiedlichem Ausmaß anerkannte Komplexität und Vielschichtigkeit des Prozesses der Entscheidungsfindung. Hinsichtlich der Angemessenheit ihres Vorgehens, die für die Wahl einer Schule letztendlich ausschlaggebenden Gründe zu erfragen, merkten schon Coldron und Boulton (1991: 170) an:

The cold summary that researchers ask for should be seen as having as much relationship to living processes as snapshots have to the experience of a holiday.

Die Kritik an den bis dahin durchgeführten Studien, prominent beispielsweise von Bowe, Ball und Gewirtz (Bowe u.a. 1994) geäußert, betrachtet die Fixierung auf die Erfragung von Kriterien für die Schulwahl nicht weiter als zulässige oder notwendige Abstraktion.

Vielmehr, so das Argument, impliziert die Fokussierung auf Wahlkriterien und deren Gewichtung eine bestimmte Entscheidungsrationalität und damit eine spezifische Form der Entscheidungsprozesse; die Erhebung und Aggregation von Wahlkriterien entkleide diese zudem jeglichen sozialen und räumlichen Kontexts und jeglicher Beziehungen untereinander.

Bowe u.a. (1994) unterteilen ihre Reflexion der Erforschung von Bildungsentscheidungen in die Bereiche Methode, Analyse und Repräsentation. Die *methodische Kritik* richtet sich darauf, dass mit dem »factor/list approach« (ebd.: 70) – das ist die Erfragung von für die Schulwahl relevanten Gründen und ihrer jeweiligen Priorität – eine bestimmte Form oder Funktionsweise des Entscheidungsprozesses vorausgesetzt wird. Und zwar die, dass klar identifizierbare Kriterien in der Reihenfolge ihrer Priorität mit den Eigenschaften zur Verfügung stehender Schulen abgeglichen werden (ebd.). Die Voraussetzung dieser Form schon im (auf die Erhebung gewichteter Wahlkriterien zielenden) Untersuchungsdesign missachtet sowohl Individualität als auch Kontextualität der Entscheidungsprozesse:

The setting of criteria against a sample of schools, the testing or measuring model, not only excludes intuition and uncertainty but it also promotes the belief that politics and context can be transcended by the ideology of a 'perfect method', which, if it is correctly employed will yield the right answer. (ebd.: 70–71)

Zudem wird auch die Fähigkeit des kritisierten Untersuchungsansatzes, wenigstens über den Inhalt der Entscheidungsprozesse (das heißt die Wahlkriterien selbst) aufzuklären, relativiert. Hier schließt sich die Kritik von Bowe u.a. an die schon von Coldron und Boulton formulierte Einsicht in die Uneindeutigkeit der erfragten Wahlkriterien (siehe oben) an. Zu einem tieferen Verständnis der Entscheidungsprozesse ist eine Vereindeutigung solcher Kriterien wie etwa guter Disziplin, Wohlbefinden des Kindes etc. erforderlich; es muss eben um die *unterschiedlichen* Bedeutungen gehen, welche die einzelnen Kriterien für verschiedene Eltern haben. Diese Bedeutungen sind in hohem Maße kontextspezifisch, und die dekontextualisierende Art und Weise ihrer Erhebung steht dem gewünschten Erkenntnisgewinn eher im Wege. Insbesondere die affektive Dimension des Entscheidungsprozesses (Bauchgefühl, Unbehagen, usw.) wird so ausgeblendet (Bowe u.a. 1994: 71). Für ihre Methodenkritik halten Bowe u.a. fest, dass in bisherigen Untersuchungen eine Form des Entscheidungsprozesses vorausgesetzt wurde, die es eigentlich erst zu erforschen gilt und dass der Inhalt dieser Prozesse bestenfalls oberflächlich erfasst werden konnte:

These criticisms lead us to suggest that we are dealing less with the reconstruction of choice and far more with the pre-construction of choice. (ebd.)

Unbehagen über die *Analyse* der erhobenen Daten äußern Bowe u.a. hinsichtlich der Bildung und Verwendung von Aggregaten. Dabei geht es nicht um die Nützlichkeit oder Legitimität der Aggregation von Daten an sich, sondern um ihre spezifische bisherige Verwendung im hier diskutierten Forschungsfeld. Die Aggregation der von den Eltern angegebenen Wahlkriterien, sowohl in Form einer eindimensional hierarchischen Rangfolge als auch in der netzwerkartigen Form von Coldron und Boulton, stellt zum einen eine Dekontextualisierung der Entscheidungsfindung und der Kriterien vom elterlichen sozialen Milieu und eine weitgehende Vernachlässigung der tatsächlichen Form des Entscheidungsprozesses dar (ebd.: 71–72). Zum anderen ist es auch die Zusammenfassung der individuellen Angaben zum Aggregat der ›typischen Eltern‹, welche die Analyse- und Verständnismöglichkeiten auf Seiten der Forschenden erheblich einschränkt:

The outcome of the analysis is the loss of any picture of the relationship of individual parents to their varied criteria of choice and the relationship of both parents and criteria to wider social change. (ebd.: 72)

Anders ausgedrückt sind die in den Aggregaten repräsentierten Eltern und ihre durch die Wahlkriterien ausgedrückten Beziehungen zu den Schulen ein Produkt der analytischen Vorgehensweise. Die tatsächlichen individuellen Eltern können mit ihrem Entscheidungsprozess in ihrem jeweiligen räumlichen und sozialen Kontext von den aggregierten ›typischen Eltern‹ freilich recht weit entfernt sein – es ist unwahrscheinlich, dass dem Aggregat der ›typischen Eltern‹ entsprechende Individuen real existieren. Dementsprechend plädieren Bowe u.a. für einen Forschungsprozess, in dem die Bindung des Umgangs von Eltern mit schulischen Übergangsprozessen an individuelle Fälle und ihre jeweiligen Kontexte erhalten bleibt (ebd.: 72). Dass Gemeinsamkeiten zwischen Fällen und damit bestimmte Muster erkennbar werden, ist auch so nicht ausgeschlossen; vorzugsweise sollte das aber Ergebnis und nicht Voraussetzung der Analyse sein.

Bei der Besprechung der *Repräsentationen* der mit den beschriebenen Erhebungs- und Analysemethoden gewonnenen Ergebnisse geht es um die Implikationen, die mit diesen Darstellungen einhergehen. Am Beispiel der Kriterienlisten, in denen die Wahlkriterien nach der Häufigkeit ihres Auftretens oder nach der ihnen von den Eltern zugestanden Relevanz gereiht sind (siehe exemplarisch Tabelle 3-1 auf Seite 26), erläutern Bowe u.a. (1994) die damit verbundene Problematik. Eine derartige Tabelle »is more than just a view of *what* people base their decisions on, it 'stands in' for *how* people decide« (ebd.: 73). Die durch Abstraktion von individuellen Entscheidungen (Aggregation) gewonnene Tabelle steht gleichsam als *pars pro toto* dafür, *wie* Eltern zu ihren Entscheidungen kommen. Es wird impliziert, dass die Formulierung einzelner und voneinander

unterscheidbarer Wahlkriterien überhaupt Bestandteil des individuellen Entscheidungsprozesses ist. Und die aufgeräumte Darstellung der Wahlkriterien in ihrer eindimensionalen, hierarchischen Beziehung zueinander weist starke Bezüge zum rationalen Kalkül der klassischen Ökonomik auf. Das, so die unter anderem Bourdieu entlehnte Kritik, ist eine Darstellung der Entscheidungslogik, wie sie sich Forschende vorstellen; und damit nicht unbedingt die Entscheidungslogik, die dem Handeln sozialer Akteure zugrunde liegt (ebd.: 73–74).

Die netzwerkartige Darstellung der Beziehungen zwischen den Wahlkriterien von Coldron und Boulton betrachten Bowe u.a. zwar als begrüßenswerte Abweichung von der eindimensional-hierarchischen Ordnung der Wahlkriterien. Dennoch geht ihnen auch hier die als Ablösung von individuell nachvollziehbaren Fällen verstandene Aggregation zu weit beziehungsweise zu schnell, um mit dem Ergebnis noch tatsächlich stattfindende Entscheidungsprozesse rekonstruieren zu können: »it remains tied to the rational, logical vision of the chooser as information processor« (Bowe u.a. 1994: 74). Die zusammenfassende Kritik an den Kurzführungen des implizierten ökonomisch-rationalen Akteurs lässt sich im Umkehrschluss auch als Hinweis verstehen, welche Aspekte einbezogen werden sollen, wenn eine ergebnisoffene Rekonstruktion der Entscheidungsfindung *als Prozess* angestrebt ist:

Furthermore, both representations fail to capture the messy, multi-dimensional, intuitive and seemingly irrational or non-rational elements of choice. Not only do they eradicate luck and chance, but they exclude social relations, history, context, influences and doubt. Matters of compromise, mind changing and vicissitude are replaced by simple certainties. (ebd.: 74–75)

Angesichts der Vielzahl der im vorangegangenen Abschnitt angeführten Kritikpunkte ist nicht zu erwarten, dass eine einzelne Untersuchung ihnen allen begegnen kann. Auch ist die Annäherung an das implizit entworfene Forschungsprogramm eher graduell denn vollständig. Dementsprechend lässt sich die folgende Vorstellung weiterer Studien auch als Skizzierung einer bis heute andauernden Entwicklung verstehen, in der jeweils unterschiedliche Aufgaben in Angriff genommen werden und unterschiedliche Aspekte schulischer Übergangsprozesse in Großbritannien studiert werden, wobei das methodische und analytische Instrumentarium wesentlich fortentwickelt wurde und wird.

Auffällig ist, dass sich die Durchführung weitgehend offener Interviews mit den Eltern zunehmend durchgesetzt hat. Die Wahl der Methode wird zwar in den Aufsätzen, in denen einzelne Studien oder je unterschiedliche Aspekte der Analysen vorgestellt werden, ebenso wenig begründet wie bei den oben vorgestellten Berichten über stan-

dardisierte Studien. Wenigstens für die zahlreichen Veröffentlichungen von Ball, Bove und Gewirtz (Ball u.a. 1995, Ball u.a. 1996, Ball und Gewirtz 1997) ist davon auszugehen, dass die Methodenwahl direkte Folge der oben angeführten Punkte ist. Gemessen an den Ergebnissen sind hier insbesondere die durch offene Interviews gegebenen Möglichkeiten hervorzuheben, die Schulwahl *als Prozess* rekonstruieren (auch Morgan u.a. 1993) sowie die Wechselwirkungen zwischen Wahlverhalten und individuellen Erfahrungen und sozialem Kontext berücksichtigen zu können (auch Reay und Ball 1997, Reay und Lucey 2003).

Im folgenden Abschnitt werden zunächst die theoretischen und analytischen Fortschritte besprochen, die mit den zuletzt erwähnten Studien erreicht wurden.

Schlussfolgerungen für diese Arbeit:

- Für die Rekonstruktion empirisch anzutreffender bildungsbezogener Entscheidungsprozesse ist die vorgängige Festlegung auf *eine bestimmte Form* oder Funktionsweise von Entscheidungsprozessen zu vermeiden.
- Um eine derartige Festlegung schon im Forschungsdesign möglichst zu vermeiden, ist darauf zu achten, dass der Kontext individueller Fälle methodisch erfasst und in Analyse und Darstellung einbezogen werden kann; Abstraktion und Verallgemeinerung stehen damit am Ende des Forschungsprozesses.
- Offene beziehungsweise nicht-standardisierte Erhebungsformen erweitern die Möglichkeiten kontextsensitiver Analysen.

3.2 SITUIERTHEIT VON ENTSCHEIDUNGSPROZESSEN

Bereits in den erwähnten, recht standardisierten Studien zur Schulwahl wurde die Frage nach klassenspezifisch verschiedenen Nutzungen der Wahlmöglichkeiten beziehungsweise nach unterschiedlichen Formen von (Markt-)Beziehungen zwischen Eltern und Schulen behandelt. Dieses Interesse besteht auch in den Studien, die deutlich weniger standardisiert vorgehen. Indem Daten von den Eltern mit offenen Interviews gewonnen werden, sind beispielsweise Ball u.a. (1995) eher in der Lage, die Bildungsentscheidung als individuellen Prozess zu rekonstruieren. Sie kommen zu dem Schluss, dass sich diese Prozesse für die Eltern, die sie anhand der Berufspositionen der *working class* und der *middle class* zugeordnet haben, ganz unterschiedlich darstellen können (ebd.: 73–74). Die Eltern stoßen im Prozess der Entscheidungsfindung auf unterschiedliche materielle, soziale, kulturelle und psychologische Grenzen. Häufig bestimmen die sozialen Posi-

tionen der Handelnden in erheblichem Ausmaß den Verlauf dieser Grenzen; die Analyse dieser Grenzverläufe ist das interpretative Bindeglied zwischen gesellschaftlichen Strukturen und individuellen Handlungen. Zur Illustration ein Beispiel: Ball u.a. unterscheiden in der Präsentation ihrer Ergebnisse unter anderem zwischen kleinräumig und lokal orientierten Eltern, vornehmlich der working class zugehörig, und räumlich weniger gebundenen Eltern, die hauptsächlich der middle class angehören (ebd.: 56–57). Die Erläuterung dieses Befundes besteht aus der Analyse der Ressourcen, die den Eltern in unterschiedlichem Ausmaß zur Verfügung stehen. Insgesamt sind die middle class-Eltern der Studie eher in der Lage, ihren Alltag den Erfordernissen des Schulbesuchs des Kindes anzupassen als Eltern der working class, bei denen es tendenziell umgekehrt ist:

School has to be 'fitted' into a set of constraints and expectations related to work roles, family roles, the sexual division of labour and the demands of household organisation. And the material and cultural aspects of this are difficult to separate. (ebd.: 57)

Materielle Aspekte, die Bedingungen für unterschiedliche Möglichkeiten sind, sind offensichtlich: etwa die Verfügbarkeit eines eigenen Kraftfahrzeugs oder indirekt die Zeit, die neben der Erwerbsarbeit für andere familiäre Angelegenheiten bleibt. Die unterschiedliche Raum-Zeit-Gebundenheit von Menschen verschiedener sozialer Klassen hat aber auch eine kulturelle Dimension. Diese finden Ball u.a. beispielsweise in unterschiedlichen Vorstellungshorizonten, die die Zukunft der Kinder betreffen. Dazu zählen mögliche, vorerst aber freilich imaginäre, Schul- und weitere Bildungslaufbahnen der Kinder, die in die Entscheidungsfindung einbezogen werden. In der Studie äußerten Eltern der middle class (»cosmopolitans«) oft explizite Bildungsaspirationen; die Planung der Eltern der working class (»locals«) hingegen »is not about other places and other times but very much about the here and now« (ebd.: 60). Die Autoren plädieren dafür, Befunde wie diesen nicht beispielsweise als für die Arbeiterklasse typische Kurzsichtigkeit bei Entscheidungen zu pathologisieren, sondern in ihrem spezifischen Kontext heraus nachzuvollziehen und zu erläutern – mit dem Ziel, die Funktionsweise des Zusammenwirkens von individuellen Handlungen, policy und Sozialstruktur zu beschreiben (ebd.: 76). Natürlich beschränkt die nicht vorhandene Erfahrung höherer schulischer und beruflicher Ausbildung die Möglichkeiten, sich ein Kind in entsprechenden Laufbahnen vorzustellen. Aber die räumliche und zeitliche Nahorientierung ist für Ball u.a. auch ein Effekt sozialer Stratifikation:

Where transport deprivation leads to the social isolation and segregation of particular social groups in particular localities social enclaves are created. The existence of such en-

claves reinforces the importance of *the local* and the need for complex intra and inter-household dependencies. (ebd.: 59).

Ein weiterer Aspekt, der für die gewissenhafte Berücksichtigung des individuellen Kontexts von Bildungsentscheidungen spricht, ist schlicht die Relevanz des Ortes, an dem unterschiedliche Dispositionen wirksam werden – die räumliche Situiertheit des Entscheidungsprozesses:

Access to a car, the pattern of bus, tube and train routes, the local transport timetables, the pattern of busy roads and open spaces and the physical location of schools all affect the possibility and the perception of choice. (Ball u.a. 1995: 61)

Der bisherige Einblick in das Forschungsprogramm von Ball u.a. soll vor allem plausibilisieren, dass sich der Aufwand lohnt, Daten mit wenig standardisierten Verfahren zu erheben und bei der Interpretation die Umstände des individuellen Falls im Auge zu behalten. Dieses Vorgehen dient eher als die oben kritisierten Kriterienlisten dem Ziel, sowohl Form als auch Inhalt der Entscheidungsprozesse zu rekonstruieren. Die Einsicht in die vor allem soziale, aber auch räumliche Situiertheit dieser Prozesse erlaubt die Erforschung von Entscheidungsprozessen, die möglicherweise nach verschiedenen Dimensionen sozialer Stratifikation differenziert sind. Diese auf der Kenntnis individueller Umstände aufbauende Perspektive ermöglicht es auch, eventuell ebenfalls sozial differenzierte Wechselwirkungen von individuellen Voraussetzungen, Erfahrungen und Handlungen mit übergreifenden Aspekten der Sozialstruktur, sozialem und ökonomischem Wandel und Bildungspolitik zu erforschen.

Anhand der gleichen Datenbasis wie Ball u.a. (1995) gehen Reay und Ball (1997) fokussierter der Frage nach, wie sich Entscheidungsprozesse, die nicht dem (akademischen) Muster wohlinformierter und -abgewogener Entscheidungsfindung folgen, angemessen repräsentieren lassen. Ausgangspunkt ist die kritische Reflexion der Normativität, die der Analyse und Repräsentation von Wahlprozessen auch in der einschlägigen Forschung zugrunde liegt:

In the popular and academic media, educational choice is typically theorised in terms of an implicit middle-class norm. The possibility of other experiences of or orientations to choice is ignored. [...] The working classes are objectified within normative constructions of parental choice which are based on middle-class, not working-class, choice making. (Reay und Ball 1997: 90)

Sofern der analytische Zugriff auf die Erzählungen der Eltern aus der working class auf Werten und Rationalität(en) der middle class beruht, werden die working-class-Erzäh-

lungen jeder eigenständiger Bedeutung entkleidet. Das Ergebnis ist häufig die Pathologisierung von Bildungsentscheidungen der working class:

One consequence of this is the identification of middle-class parents with rational, carefully considered choice-making and working-class parents with inadequate, ill considered choices (ebd.: 90).

Seine zunehmend hegemoniale, nicht-akademische Entsprechung hat dieser Diskurs in gegen die working class gerichteten praktischen Vermeidungsstrategien (und ihren Legitimationen), die sowohl von Eltern der middle class als auch zunehmend von Schulen selbst verfolgt werden (ebd.: 90–91).

Um der Pathologisierung der Bildungsentscheidungen der working class-Eltern entgegenzuwirken, nehmen Reay und Ball wieder die Prozesse in den Blick, die zu diesen Entscheidungen führen. Einen der Schlüssel zur Erklärung der Entscheidungsfindungen sehen sie in der strukturellen Beziehung zwischen working class und Bildungswesen:

Inherently, schooling is about working-class failure, middle-class success. This should inform any theorisation about class differences in relation to choice. (ebd.: 92)

Es soll somit berücksichtigt werden, dass die Zugehörigkeit zur working class gerade durch einen geringen formalen Bildungsstand und entsprechende Bildungslaufbahnen definiert ist. Diesen Sachverhalt ernstzunehmen, bedeutet auch zu bedenken, dass sich Eltern darüber im Klaren sind, welcher Wert ihrer eigenen sozialen Position in den Diskursen um gute Elternschaft und Bildung zukommt und dass das Verhältnis von working class und Bildungswesen nicht nur auf struktureller oder konzeptueller Ebene gespannt ist, sondern auch auf individueller Ebene von Antagonismen geprägt sein kann (Reay und Ball 1997: 91–93).

Dementsprechend verstehen Reay und Ball die häufige Abwesenheit expliziter und/oder hochgesteckter Bildungsaspirationen in ihren working class-Interviews nicht als Desinteresse oder Fatalismus der Eltern. Vielmehr verstehen sie sie als Folge eines Widerwillens, zu viel in einen Bereich zu investieren, der sich strukturell durch Distanz auszeichnet und in dem ein Scheitern individuell und kollektiv eine gängige Erfahrung war beziehungsweise ist (ebd.: 89). Zu den zugrunde liegenden »psycho-sociological processes« (ebd.) zählen sie die mögliche Angst der Eltern, dass ihr eigener sozialer Status seitens der Schule gegen ihre Kinder in Anschlag gebracht wird – etwa in respektloser Behandlung durch Lehrkräfte –, oder dass die Eltern – informiert durch schlechte Schulerfahrungen oder eigenes Scheitern – ihre Kinder keinem Bildungsprojekt aussetzen wollen, dessen Herausforderungen sich als zu groß herausstellen könnten. Im Ergebnis,

so die Analyse, geht es in der working class bei den elterlichen Bildungsentscheidungen ebenso darum, (nicht unwahrscheinliche) Erlebnisse von Zurückweisung, Angst und Scheitern zu vermeiden, wie es darum geht, eine zum Kind passende Schule zu finden und dem Kind eine gute Bildung zu ermöglichen (ebd.: 93). Insofern beinhalten die Bildungsentscheidungen der working class-Eltern spezifische Kompromisse, die unsichtbar bleiben, wenn diese Entscheidungen an normativen Kriterien gemessen werden, die nicht die der jeweiligen Eltern sind. Die kontextbezogene Analyse der Entscheidungen ist dabei auch Sozialstrukturanalyse: die Abwägungen, Kompromisse und Abwehrmechanismen der Eltern lassen sich als Verhandlung von Statusunterschieden, Klassengrenzen und eigenem sozialem Wert verstehen (vgl. ebd.). Die Berücksichtigung der Situiertheit individueller Entscheidungsprozesse in spezifischen Konstellationen von Biografien, sozialen Positionen, räumlichen Gegebenheiten, Bildungspolitik und -verwaltung ist damit einer der zentralen Ausgangspunkte sachgerechter Analysen.

Die explizite Berücksichtigung von Werten und Prinzipien der Eltern hat in der englischsprachigen Forschung zu Bildungsentscheidungen in der jüngeren Zeit an Prominenz gewonnen. An dieser Stelle geht es zunächst um das Argument, dass die Rolle elterlicher Werte und Überzeugungen nur mit möglichst weitgehender Berücksichtigung des Kontexts des Entscheidungsprozesses sinnvoll analysiert werden kann. Eine Möglichkeit, den Stellenwert der Werte und Prinzipien der Eltern systematisch zu begründen, wird unten im Abschnitt 3.4 besprochen. Ball begründet seine Beschäftigung mit elterlichen Werten damit, dass dadurch der Analyse von Entscheidungsprozessen neben der häufig im Vordergrund stehenden funktionalen Rolle des Eigeninteresses der Handelnden eine weitere Dimension hinzugefügt wird, deren Berücksichtigung zu soziologisch adäquateren Deutungen führt (Ball 2003: 111; ebenso: Raveaud und van Zanten 2007: 110). In mehrfacher Hinsicht sieht Ball die Beziehungen zwischen elterlichen Werten und Entscheidungspraxis als mit dem individuellen Kontext verbunden an.

Aspekte der Vermittlung zwischen Grundsätzen der Eltern und letztendlich getroffener Entscheidung sind die geografische Lage des Wohnsitzes und die Beschaffenheit des örtlichen Schulangebots. Wenn Eltern etwa prinzipiell von einer bestimmten Schulform oder spezifischen pädagogischen Praktiken überzeugt sind, hängt die Realisierbarkeit von Bildungsentscheidungen, die mit solchen Überzeugungen im Einklang stehen, freilich von ihrer tatsächlichen Realisierbarkeit vor Ort ab. Gegebenenfalls müssen die Eltern Kompromisse eingehen, also pragmatisch in einem gewissen Ausmaß entgegen ihrer Prinzipien und Überzeugungen handeln – mithin sind sie mit nicht immer auflösbaren moralischen Dilemmata konfrontiert (vgl. ebd.: 121–122).

Auch mögliche Abwägungen von personalen (auf das Wohl des Kindes und der Familie gerichteten) und impersonalen (auf das Wohl von Anderen oder des Gemeinwens gerichteten) Werten (Raveaud und van Zanten 2007: 110) sind in vielerlei Hinsicht kontextabhängig (Ball 2003: 122–127). Dazu gehören unter anderen die individuellen Bildungserfahrungen der Eltern, ihre finanzielle Situation und Charakteristika und Wünsche des Kindes (vgl. ebd.: 127–134). Zudem transportieren die Prinzipien der je aktuellen Bildungspolitik auch bestimmte ethische Maßstäbe (vgl. ebd.: 112); in der Entscheidungsfindung relevant scheint dabei weniger die abstrakte Bildungspolitik (in Form von Wortlaut und Intention von Gesetzen und Vorschriften) als vielmehr ihre (selten ungebrochene) lokale Umsetzung und Interpretation zu sein (vgl. Raveaud und van Zanten 2007: 108–109). Zudem werden ethische Maßstäbe und die Angemessenheit spezifischer Handlungsweisen in spezifischen Situationen auch in familiären und anderen sozialen Netzwerken geprägt; dieser Umstand wird der Einfachheit halber im Folgenden die Relevanz gruppenspezifischer *lokaler Normen* genannt. Existenz und Wirkungsweise lokaler Normen verweisen wiederum auf ein kollektives Element, auf Prozesse sozialer Öffnung oder Schließung (vgl. Ball 2003: 128):

It is not the individual choices of particular families that create social divisions and inequalities, it is the aggregate pattern of choices, the hidden hand of class thinking, if you like, the repetition of certain decisions, views, perspectives and actions. (ebd.: 146)

Ein methodisches Problem stellt der Umstand dar, dass die Aussagen der Befragten sowohl deren Handlungen und die entsprechenden Motivationen beschreiben, als auch gleichzeitig der Notwendigkeit Rechnung tragen, dem Interviewer/der Interviewerin (und sich selbst und sonstigen Anderen) gegenüber eine moralisch legitime Darstellung der eigenen Handlungen abzugeben (ebd.: 117). Dieses Problem stellt sich bei der Behandlung des Einflusses elterlicher Überzeugungen und Werte noch deutlicher als an anderen Stellen. Hinzu kommt, dass es auch von den spezifischen Umständen abhängt, wie weitgehend die von den Eltern eingegangenen Kompromisse sind und damit, wie einfach sich eine Identität diskursiv aufrechterhalten lässt (ebd.: 125). Dieser Dualität der Daten kann nur mit auf nachvollziehbare Plausibilisierung ihrer Folgerungen angelegter und entsprechend transparenter Interpretation und Analyse begegnet werden.

Schlussfolgerungen für diese Arbeit:

- Erhebung und Analyse sollen darauf zielen, Bildungsentscheidungen als Prozesse zu verstehen und nachvollziehbar zu machen. Die Grenzen der Handlungsmöglichkeiten, auf die Individuen in diesen Prozessen stoßen, verweisen wiederum auf Hand-

lungsbedingungen, die (sozial-)struktureller Natur und der individuellen Gestaltbarkeit entzogen sind.

- Die Erklärung des Zustandekommens individueller Bildungsentscheidungen ist aus den zum jeweiligen Fall vorliegenden Daten heraus und anhand der ihm inhärenten Kriterien vorzunehmen.
- Die Vielschichtigkeit der mit offenen Verfahren erhobenen Daten erfordert es, die Relevanz der Daten stets zu plausibilisieren.

3.3 KLASSE ALS KULTURELLE IDENTITÄT

Obwohl sich in der britischen Forschung zur Schulwahl in den 1990er Jahren eine Abkehr von standardisierten Erhebungen durchgesetzt hat, lässt sich für einige theoretische Grundlagen zunächst Kontinuität konstatieren. Bemerkenswert ist hier vor allem der Umgang mit sozialer Klasse als einer Dimension sozialer Differenzierung.

In der sozialstatistisch orientierten Bildungsforschung werden neben anderen interessierenden Aspekten auch sozialstatistische Merkmale wie schulische und berufliche Bildung, berufliche Stellung, Einkommen usw. der Eltern erhoben. Anhand dieser Merkmale werden die Mitglieder der Untersuchungspopulation in soziale Klassen oder Milieus eingeteilt. Mit statistischen Verfahren wird dann geprüft, ob Zusammenhänge zwischen der sozialen Klasse und den Ausprägungen anderer interessierender Merkmale, beispielsweise Aspekten von Bildungsentscheidungen, bestehen. Durch dieses Untersuchungsdesign und die Verwendung der (wie auch immer operationalisierten) sozialen Klasse als unabhängiger oder »erklärender« Variable ist damit auch die Richtung des vermuteten Ursachenzusammenhangs impliziert: Klasse verursacht – entsprechend aussagekräftige Statistiken vorausgesetzt – bestimmte Ausprägungen abhängiger Variablen, etwa bestimmter Entscheidungen oder Handlungsweisen.

An diese Konzeption von Klasse als passiv-verursachendem Faktor erinnern zunächst auch die frühen und teilweise oben vorgestellten nicht-standardisiert verfahrenen Studien. In jüngerer Zeit wurde hier aber ein erheblicher Perspektivenwechsel vollzogen, einhergehend mit einer Schwerpunktverschiebung in der Analyse sozialer Klassen. Erstens wird in den Blick genommen, *wie* Klasse als verursachender Faktor wirken kann. Das heißt, dass versucht wird, für konkrete Einzelfälle die Verwurzelung etwa von Bildungsentscheidungen in der individuellen Klassenposition nachzuvollziehen. Da so die konkrete Handlungsrelevanz der Klassenposition aufgezeigt wird, wird das Verständnis von Klasse als statischem und passiven sozialstatistischen Hintergrundfaktor aufgebrochen.

Zweitens, und deutlich darüber hinausgehend, werden Aspekte des individuellen alltäglichen Vollzugs von Klasse prominent berücksichtigt. In diesem Zusammenhang werden beispielsweise folgende Fragen gestellt: Inwiefern lassen sich Handlungen als situationsbedingt in sozialer Klasse und der Verfügbarkeit verschiedener Ressourcen begründet verstehen? Wie wird durch die Artikulation von Gemeinsamkeiten und Grenzbeziehungen an der eigenen (Klassen-)Identität gearbeitet? Und inwiefern verweisen individuelle Klassenpraktiken auf die Transformation, Aufrechterhaltung oder Schaffung von Mechanismen sozialer Schließung oder Öffnung? Der Paradigmenwechsel besteht darin, dass Klasse in ihrem kulturellen Vollzug – *doing class* – auch als generierendes Prinzip verstanden wird. In dieser Perspektive stehen individuelles Klassenhandeln und überindividuelle Sozialstruktur in einem beidseitigen Bedingungsverhältnis. Fragen der Reproduktion sozialer Differenzierung lassen sich damit bis auf die Ebene der Handelnden verfolgen, die wiederum nicht unabhängig von überindividuellen Strukturen agieren.

Einen Überblick über aktuelle theoretische Debatten in der Sozialstrukturforschung geben Devine und Savage (2005). Zwar beziehen sie sich vornehmlich auf die Diskussion in Großbritannien, hinsichtlich jüngerer Entwicklungen besprechen sie aber letztlich eine internationale Entwicklung (siehe unten). Zentral sind in dem Text Entwicklungen in Folge des *cultural turn*. Damit ist ein (erneutes und modifiziertes) sozialwissenschaftliches Interesse an Kultur, das heißt die zunehmende Konzentration auf kulturelle Aspekte ökonomischer, sozialer und politischer Prozesse gemeint (ebd.: 1).

Ihren Standpunkt verdeutlichen Devine und Savage durch die Kontrastierung aktueller Theoriedebatten mit der Entwicklung der (britischen) Sozialstrukturforschung seit den 1940er Jahren. Die Erforschung von (Klassen-)Kultur im Sinne von Klassenbewusstsein und Gesellschaftsvorstellungen war demnach auch von den 1940er bis zu den 1970er Jahren zentraler Forschungsgegenstand der Sozialforschung. Insbesondere wurden mögliche Zusammenhänge zwischen Klassenposition und -bewusstsein fokussiert – beispielsweise theoretisch angeleitet von der Marx'schen Idee einer (Arbeiter-)Klasse an und für sich. Mit fortschreitender Forschungsaktivität wurde zunehmend deutlich, dass ein kohärenter Zusammenhang zwischen Klassenposition beziehungsweise Lebens- und Arbeitsbedingungen, artikuliertem Klassenbewusstsein, Gesellschaftsvorstellungen und Potenzial für politische Aktivität nicht festgestellt werden konnte – auch nicht in differenzierten Studien, die das mögliche Vorhandensein dieses Zusammenhangs für mehr oder weniger distinkte Gruppen der Arbeiterklasse untersuchten. Zwar mündeten diese Ergebnisse in der Feststellung, dass Klasse (als eine bestimmte Menge von individuellen und kollektiven Lebensbedingungen) und Kultur (als alltagspraktische Lebens- und

Handlungsweisen, Einstellungen und Werte) in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis stehen. Theoretische Innovationen und neue Forschungsprogramme entstanden daraus aber Ende der 1970er Jahre nicht (ebd.: 4–8).

Angesichts dieser Sackgasse vollzog sich seit den 1980er Jahren eine Abwendung von Fragen der *Klassenkultur* und weitgehende Hinwendung zu Fragen der Klassen- und Sozialstruktur. Nachgegangen wurde u.a. Fragen nach sozialer Mobilität und technisch-methodischen Fragen nach unterschiedlichen Verfahren der sozialstatistischen Erfassung verschiedener Klassen und Klassenfraktionen (ebd.: 8–10).

Die angesprochene theoretische und empirische Sackgasse sehen Devine und Savage als Resultat zweier zentraler Probleme: dass Menschen in vergleichbaren (›objektiven‹) Klassenpositionen erstens kein kohärentes Klassenbewusstsein diagnostiziert werden kann; zweitens das Festhalten an der Konzeption, dass subjektive Identität und damit Klassenbewusstsein eine Art Reflexion der Klassenposition sei (ebd.: 10–12). Diesbezüglich haben aber Entwicklungen stattgefunden:

Because approaches to language and culture from within the cultural turn emphasise the constructed nature of identities, and in particular their ‘relational’ qualities, older problems can be sidestepped. (ebd.: 12)

Kurzum ist es ohne die theoretisch deduzierte Annahme eines spezifischen Klassenbewusstseins, das einer bestimmten Klassenposition entsprechen sollte oder könnte, einfacher, individuelle Klassenidentitäten ernst- und ihren Alltagskontext wahrzunehmen;

This has led to an interest in thinking through how the ambivalences and complexities of popular identities and forms of awareness can be understood. (ebd.: 13)

Als gemeinsamen theoretischen Bezugspunkt vieler entsprechender Studien sozialer Klassen – die sich häufig nicht-standardisierter Erhebungsformen bedienen (ebd.: 12) – nennen Devine und Savage die Arbeiten von Bourdieu. Dieser

develops a ‘sociology of practice’ which identifies inequalities as the result of an interplay between embodied practices and institutional processes which together generate far-reaching inequalities of various kinds. (ebd.: 13)

Sie sehen neue Möglichkeiten des theoretischen Zugriffs auf Kultur und Subjektivität, die mit der Verwendung von Bourdieus Konzepten von Feld, Habitus und Kapitalien möglich werden (ebd.: 13–14). Durch Identifizierung konstituierte Identität basiert demnach nicht auf der Erkenntnis der eigenen Position in der Gesellschaft, sondern durch Abgrenzung von Anderen. Des Weiteren sehen sie bei Bourdieu keine vorgängige Festlegung hinsichtlich der Struktur von Ungleichheiten, da er von einer Vielzahl von Feldern

ausgeht, deren Beziehungen untereinander auf der theoretischen Ebene nicht festgelegt sind; damit bescheinigen sie dem Konzept der Felder eine größere (analytische) Offenheit gegenüber Wandel und Handlungen (ebd.: 15).

In der Begrüßung der (unter anderen) von Bourdieu gelieferten Impulse für eine Neubewertung kultureller Aspekte altbekannter Forschungsthemen sind Devine und Savage aber keineswegs unkritisch. Speziell auf Bourdieu bezogen weisen sie auf Aspekte hin, deren Klärung noch weiterer Arbeit bedarf. Dazu gehören Ambivalenzen in Bourdieus Arbeiten hinsichtlich einer theoretischen Privilegierung von Struktur(en) gegenüber Handlungen, die Frage nach der Herkunft möglichen kritischen Bewusstseins und entsprechenden bewussten Handlungen und seine Beschränkung auf Gesellschaften einzelner Nationalstaaten (ebd.: 16–17).

Das erneute und theoretisch wie methodisch erneuerte Interesse an Fragen von Klasse und Kultur, und insbesondere die Verwerfung eines starren Zusammenhangs zwischen Klassenposition und -kultur (oder -bewusstsein), ist bei seiner Verfolgung dabei nicht zwingend an spezifische theoretische Voraussetzungen gebunden:

This new found freedom has opened up the research agenda for those working from Bourdieu's perspective as well as those who do not feel compelled to see the world from his theoretical perspective. (ebd.: 21–22)

Die Perspektive auf Klasse als kulturelle Identität und subjektive Erfahrung führt auch Bettie (2003) in ihrer Ethnographie junger Frauen an einer High-School im ländlichen Kalifornien aus. Ihr ist daran gelegen zu verstehen, wie verschiedene Praktiken der Jugendlichen, insbesondere *style*, hierarchische Beziehungen in den Dimensionen *class* und *race* markieren (ebd.: 4–5) – auch, wenn die Beteiligten diese Faktoren nicht unbedingt als solche benennen.

Eine Dynamisierung des Verständnisses von *class*, *gender* und *race* ist Bettie zufolge erforderlich, um eine Reduzierung einer oder mehrerer Dimensionen auf eine andere zu vermeiden und um zu verstehen, wie diese als ›soziale Kräfte‹ unabhängig, aber überlappend in der Konstitution von Subjektivitäten in einem spezifischen politischen, wirtschaftlichen und sozialen Kontext wirksam werden (ebd.: 37).

An Beispielen kritisiert sie sowohl die Geschlechterblindheit einiger Klassenanalysen als auch die Klassenblindheit von Studien der Geschlechterforschung (ebd.: 33–39). Sie tritt für die analytische Gleichwertigkeit der Analysekatoren ein und wendet sich dagegen, diese als statische demographische Sachverhalte oder Variablen zu behandeln, als wären sie

essentially *there* rather than *created*. Minimal attention is given to the ways in which race and class are politically, historically, and situationally constructed (and performed) in relationship to gender. (ebd.: 35)

Auch Bettie legt ihrer Arbeit nicht die Erwartung eines der Klassenposition entsprechenden politischen Klassenbewusstseins (beziehungsweise einer entsprechenden Klassenidentität) zugrunde:

Conceiving class as an identity rather than a consciousness reveals two important points: first, that such an identity may not necessarily be a politicized one, and second, that class is only one among many identities that might mobilize people. (ebd.: 43)

Demnach kann die Erfahrung der eigenen Klassenposition auch durch Bezugnahme auf soziale Beziehungen ausgedrückt werden, die außerhalb der Sphäre der Erwerbsarbeit liegen, etwa durch Freizeit- und Konsumpraktiken. Klassenidentität wird als gelernte Position verstanden, die ›privat‹ und in persönlichen Beziehungen gelebt wird und die sich nicht nur aus der Position im Erwerbsleben speist. Die Berücksichtigung dieser Einflüsse ist nicht völlig neu, bedarf aber einer Aktualisierung: »Cultural marxism has done this, but not by beginning with women's lives« (ebd.: 42).

Einen Verweis auf die Bourdieu'sche Gedankenwelt stellt Betties Verständnis von (nicht unbedingt politisierter) Klassenidentität auch als einem Sinn für den eigenen Platz und für Differenz dar – der ein Gefühl von Gegensätzlichkeit enthalten und von Handelnden als Klasse benannt werden kann, aber nicht muss (ebd.: 43). Daraus ergibt sich ein spezifischer analytischer Fokus:

I'm interested in people's implicit recognition of cultural difference, in the everyday symbolic boundaries that people employ to understand their own and others [sic!] sense of place(s), and the way in which understandings of place are intertwined with gender and racial/ethnic meanings. (ebd.: 43–44)

Ball (2003) demonstriert die Anwendbarkeit der beschriebenen Perspektiven und die (erneute) theoretische Dynamisierung des Klassenbegriffs in der Bildungssoziologie ausführlich in seiner zusammenfassenden Arbeit zu Übergängen im Bildungswesen in England, insbesondere zum Übergang auf die Sekundarschule. Auch Ball ist am fortwährenden individuellen Vollzug von Klasse interessiert:

The focus is upon class practices. Specifically, this study contributes to a body of recent work which is attempting to return to an emphasis on the lived realities, the situated realizations, of class and class reproduction (Ball 2003: 6).

Ball konzentriert sich auf

key moments of anxiety, fear, action and efficacy, on the micropractices of social reproduction, and on the situated enactment of class skills, resources, dispositions, attitudes and expectations. (ebd.: 3)

Im Gegensatz zu Bettie, die sich ethnographischer Methoden und dabei insbesondere teilnehmender Beobachtung bedient, stützt sich Ball auf offene Interviews. Ball reflektiert seinen spezifischen empirischen Ansatzpunkt ausführlich. So zitiert er umfangreich aus den elterlichen Erzählungen, »in part because of what they tell us about class practices but also because they are a medium of practice« (ebd.: 3). Die in den Interviews von den Eltern abgelegte Rechenschaft versteht er nicht nur als bloße Deskription, sondern auch als (nachträgliche) moralische Rechtfertigung der Entscheidungsprozesse.

In other words, they describe and legitimate certain sorts of behaviour at the same time.

They are a form of identity work. (ebd.: 56)

Diesen Standpunkt nutzt Ball insbesondere bei der Analyse der elterlichen Verhandlung von personalen und impersonalen Werten und der Rolle, die lokale normative Rahmen dabei spielen (ebd.: 121–133).

Als einen seiner theoretischen Ausgangspunkte greift Ball auf Bourdieu'sche Konzepte zurück. Als (abstrakten) Gegenstand der Analyse betrachtet er das Feld der Bildung – oder spezifischer: das Feld der Bildungsentscheidungen – und das darin enthaltene spezifische Geflecht von Machtbeziehungen. In diesem Feld sind Akteure je nach Zusammensetzung und Gesamtmenge ihrer verschiedenen Kapitalien unterschiedlich positioniert. Er fokussiert aber weniger auf den Besitz von Kapitalien, als vielmehr auf deren Aktivierung, das heißt ihren Einsatz oder ihre Geltendmachung in bestimmten kritischen Situationen (ebd.: 7). Die Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit, Prozesse sozialer Öffnung oder Schließung und die Erlangung individueller oder kollektiver Vorteile lassen sich darauf aufbauend bis zu den Handlungen von Individuen zurückverfolgen; andersherum lässt sich zeigen, wie diese Handlungen über die individuelle Ebene hinaus strukturierend wirken (ebd.: 8).

Ball stellt damit eine zweifache Verbindung zwischen individuellen Handlungen und überindividueller (Sozial-)Struktur her. Erstens geht es ihm darum zu zeigen, wie die Anwendung (vermeintlich) individueller Kriterien – insbesondere der freien Wahl im Schulwesen – Muster sozialer Schließung hervorbringt, die nach kollektiven Kriterien wie Klasse oder Ethnie diskriminieren (ebd.: 54), also Ausdruck unter anderem von Klassenpraktiken sind. Keinesfalls ist ihm aber daran gelegen, die beobachteten Phänomene individualistisch zu erklären und die soziale Bedingtheit von Handlungen (oder: die Position von Akteuren im Feld) außer Acht zu lassen. Zweitens also geht es um die sorgfältige Berücksichtigung der den Individuen zur Verfügung stehenden verschiedenen Ressourcen, von institutionellen Arrangements, geografischen Gegebenheiten etc. Wiederum mit Bezug zu Bourdieu (und in gewisser Weise darüber hinausgehend) stellt er

konkret die Frage, inwiefern Institutionen Versuche, individuelle Kapitalien zu aktivieren (beispielsweise zum eigenen Vorteil), legitimieren und erfolgsversprechend machen, oder sie zurückweisen (ebd.: 8).

Inwiefern Klasse als gelebte und fortwährend konstituierte Identität in den Entscheidungsprozessen zum Vorschein kommt, erläutert Ball an einer Vielzahl von Beispielen. Dazu gehört das Ausmaß, in dem sich Eltern an bestimmten Schulen (und ihrem Publikum) wiedererkennen, als auch das Gefühl der Entfremdung, wenn sie Differenz zu anderen SchülerInnen oder Eltern feststellen (ebd.: 61). Zu diesen Aspekten, die vertraut oder fremd erscheinen können, gehören Schwerpunktsetzungen der Schulen auf soziales oder akademisches Lernen; die konkrete Zusammensetzung des Schulpublikums; die Dis-Identifikation mit einem durch kollektive Zuschreibungen konstruierten ›Anderen‹, welches in sich unerwünschte und Bildungsprojekte gefährdende Eigenschaften versammelt (ebd.: 61–67). In der Kenntnisnahme oder Abwägung solcher Aspekte durch die Eltern kommt ein Sinn für die Sozialstruktur zum Ausdruck: Sind diese Leute ›wie wir‹ oder nicht? Die Antwort auf diese Frage scheidet nicht nur (materiell oder über das Volumen verfügbarer Kapitalien) verschiedene Klassen voneinander, sondern auch verschiedene Klassenfraktionen (vgl. ebd.: 74–75).

Schlussfolgerungen für diese Arbeit:

- Die konventionelle Zuordnung der Befragten zu Klassen/Schichten/Milieus anhand sozioökonomischer Merkmale der Eltern dient der Orientierung über deren Klassenposition. Darüber hinaus ist der fortwährende Vollzug und die laufende Konstruktion von Klassenidentität in und durch Handlungen zu berücksichtigen.
- Die Klassenposition ist nicht unbedingt bewusst handlungsrelevant; zudem ist ihre Relevanz immer nur in Überschneidung mit anderen Dimensionen sozialer Differenzierung (zum Beispiel Geschlecht) gegeben – und umgekehrt.

3.4 UNTERBEWUSSTSEIN, REFLEXION UND MORAL

In der Sozialforschung wird neben den Dimensionen von Klasse, Ethnie und Geschlecht und der Eingebettetheit in Diskurse auch dem Unbewussten zugestanden, identitätsstiftend und damit handlungsrelevant zu sein. Prominent wird diese Position von Hollway und Jefferson (2000) vertreten. Ihr Ausgangspunkt ist die Konzeption eines psychosozialen »defended subject« (ebd.: 19). Diesen Subjektbegriff stellen sie als Erweiterung der häufig implizierten sozial konstruierten oder diskursiven Subjekte vor, deren Handlung

gen mit ihrer jeweiligen Position in spezifischen Mengen sozialer Umstände und/oder Diskursen in Verbindung gebracht (oder von diesen weitgehend determiniert) werden. Von der Erweiterung des Subjektbegriffs versprechen sich Hollway und Jefferson, zu einem besseren Verständnis von Unterschieden zwischen Personen zu kommen, die beispielsweise nach sozialstrukturellen Kriterien der gleichen Gruppe angehören (ebd.: 15).

Zentrale Annahme ist die Existenz von (vornehmlich) unbewussten Abwehrmechanismen im »defended subject«, die dem Schutz der Identität oder des Selbst vor inneren oder äußeren Bedrohungen dienen. Handlungsrelevant werden die Abwehrmechanismen durch das Bestreben, durch solche Bedrohungen ausgelöste Besorgnis oder Angstgefühle zu vermeiden. Dieser Ausgangspunkt erlaubt es, auch von Befragten geäußerte Gefühle, Konflikte und Widersprüche explizit als handlungsrelevant anzuerkennen und somit systematisch in die Analyse einzubeziehen. Hollway und Jefferson verwehren sich allerdings dagegen, die Ursachen für Einstellungen, Entscheidungen und Handlungen von Individuen gänzlich in diese hinein zu verlegen. Vielmehr betonen sie gerade die Kombination innerer (psychologischer) und äußerer (sozialer) Aspekte im psychosozialen Subjekt:

The concept of an anxious, defended subject is simultaneously psychic and social. It is psychic because it is a product of a unique biography of anxiety-provoking life-events and the manner in which they have been unconsciously defended against. It is social in three ways: first, because such defensive activities affect and are affected by discourses (systems of meaning which are a product of the social world); secondly, because the unconscious defences that we describe are intersubjective processes (that is, they affect and are affected by others); and, thirdly, because of the real events in the external, social world which are discursively and defensively appropriated. (ebd.: 24)

In jüngeren Arbeiten hat unter anderen Diane Reay (2005, 2008) Aspekte des Ansatzes von Hollway und Jefferson aufgegriffen und in ihrer die Forschung zu Bildungsentscheidungen genutzt. Ihre Arbeiten dienen hier der Illustration und Konkretisierung dieses Ansatzes für die Bildungssoziologie.

Im Anschluss an die Perspektive des *doing class* expliziert Reay die affektive Dimension von Klasse (2005: 915):

I want to argue for a different kind of class consciousness, which, while often unrecognized, still pervades our inner worlds and outer practices; to recognize that class is always lived on both a conscious and unconscious level. (ebd.: 912)

Ziel ist die Herstellung von Verbindungen zwischen den inneren Gefühlswelten von Individuen und äußeren sozialen und strukturellen Prozessen (ebd.: 923) – mithin macht

sie sich für das Konzept des psychosozialen Subjekts stark. Einige Varianten, wie *class*, *gender* und *race* in psychischen Prozessen der Ausbildung des Selbst enthalten sind, erläutert sie anhand von Forschungsergebnissen aus ihren Studien mit Schülerinnen und Schülern verschiedener Jahrgangsstufen und mit Eltern in England. Ein Beispiel sind die Wirkungen, welche die Ausweitung der Regulation von Lernprozessen etwa durch Lernstandserhebungen und Einstufungstests auf die Schülerinnen und Schüler hat. Anhand von Interviewexzerpten macht Reay deutlich, dass derartige Testregime an der Strukturierung von Subjektivitäten beteiligt sind. Zum einen haben sie emotionale Konsequenzen: Sie verursachen Unbehagen, Besorgnis und Angst und haben in erheblichem Ausmaß Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl der SchülerInnen – versinnbildlicht in der Angst einer von Reays Interviewpartnerinnen, sie könne durch anstehenden Prüfungen als ›ein Nichts‹ entlarvt werden. Derartige Ängste sind in weiten Teilen klassenspezifisch:

However, although children expressed anxieties across class differences, it was not the white middle-class boys panicking about being exposed as no good through the new assessment procedures. (ebd.: 917)

Zum Anderen wird in den Folgen der Testregime auch das Wechselspiel zwischen dem normativen Charakter der vermehrten Leistungsbewertung und der Internalisierung sozialer Pathologien deutlich; es sind die hohen psychologischen Kosten für SchülerInnen, keine Identität zu haben, die mit von anderen anerkanntem Wert ausgestattet ist (ebd.: 916–917).

Als weiteres Beispiel für die Zusammenhänge von Gefühlswelt und äußeren Prozessen führt Reay das Beispiel der Eltern einer vergleichsweise egalitären Fraktion der Mittelklasse an (ebd.: 919–921), das sie auch später wieder aufgreift (Reay 2008). Diese Eltern haben sich entschieden, ihre Kinder an der öffentlichen Gesamtschule in der Nachbarschaft anzumelden, deren Publikum im Vergleich zu anderen Schulen sozial und ethnisch sehr heterogen ist – und damit nicht gerade der Vorstellung einer vorteilhaften Lernumgebung entspricht, die viele Eltern der Mittelklasse hegen (Reay 2008: 1073–1074). Reay untersucht, wie diese weißen Mittelklasse-Eltern die Besorgnisse und Angstgefühle abwehren, die sich daraus ergeben, dass sie für die Schulerfahrung ihres Kindes – oft aufgrund spezifischer politischer und moralischer Überzeugungen – nicht (nur) akademische Exzellenz, sondern auch soziale und ethnische Differenz suchen. Es geht Reay um die »psychic costs of ethical choice« (ebd.: 1074). Im Fokus steht die Handhabung oder das Management der Spannungen, die sich aus der Balancierung von eigeninteressiertem (Schulerfolg des Kindes) und altruistischem (gesellschaftliche

Integration) Selbst ergeben. Zentral für eine solche Analyse sind aber insbesondere Entwicklungen der äußeren Welt:

Neo-liberal discourses of choice, individualism and competition are now hegemonic, framing contemporary understandings of the self and how the self should engage with education and the social world more widely. (ebd.: 1075)

Auf individueller Ebene stellt Reay in ihrem Sample eine große Spannbreite fest, wie die Eltern mit ihrer – bezogen auf die Mittelklasse-Mehrheit – nicht normalen Schuwahl umgehen. Diese enthält unterschiedliche Grade der Disidentifikation mit der eigenen privilegierten Position, unterschiedlich große Unsicherheit über die Richtigkeit der Entscheidung und die Erfolgsaussichten des Kindes und verschieden starke Identifikation mit und Distanzierung von dem an der Wunschschule anzutreffenden sozialen und ethnischen ›Anderen‹ (ebd.: 1080–1083). Der sprichwörtliche Umgang (vor allem: der Kinder) mit diesem ist trotz verschiedener Ideale, Selbstbilder, Erziehungswünsche und Gesellschaftsvorstellungen, die dafür sprechen, für viele Befragte ein besorgniserregender Schritt:

In fact, a significant number of the parents talk about the experience of attending predominantly working-class, ethnically diverse comprehensives as if it was the educational equivalent of a medical cure, necessary for producing well-rounded individuals but not necessarily pleasant. (ebd.: 1082)

Reay findet aber auch Beispiele für Eltern, welche sich ihrem ›Anderen‹ weniger abwehrend nähern, und Differenz als mögliche Quelle der Bereicherung interpretieren (ebd.)

Schlussfolgerungen für diese Arbeit:

- Die Konzeption eines psychosozialen Objekts erlaubt es, die Verteidigung des Selbst beziehungsweise der eigenen Identität mit sozialen Strukturen und Prozessen in Verbindung zu bringen. Erfahrungen, innere Konflikte und Abwehrhaltungen von Befragten können damit möglicherweise für die Rekonstruktion von Entscheidungsprozessen und deren sozialer Einbettung genutzt werden.

4 Diskussionen in der Bundesrepublik Deutschland

Übergänge im Bildungswesen von der Einschulung bis zum Berufseinstieg werden in der auf den deutschen Sprachraum bezogenen Forschung hinsichtlich einer Vielzahl von Fragestellungen untersucht. Bei den Studien mit dem Anspruch, eine über die empirische Feststellung sozial ungleicher Bildungsbeteiligung an den Übergangsstellen im Bildungswesen hinausgehende Analyse zu liefern, sind entscheidungstheoretische Ansätze besonders prominent. Diese werden hier deshalb zuerst besprochen (Abschnitt 4.1). Aufgrund der Ausdifferenzierung dieser Forschungsrichtung kann die Gesamtheit entsprechender Studien nicht gewürdigt werden. Vielmehr geht es nach einer kurzen Einleitung zum grundlegenden Konzept um die exemplarische und punktuelle Vorstellung einiger Studien. Deren Auswahl erfolgte anhand folgender Kriterien: Die Studien sind aktuell, geben einen Einblick in die Vielfalt der Forschungsrichtung und eignen sich aufgrund ihrer Detailfülle gut, Fragen aufzuwerfen, die in diesem Forschungsansatz offen bleiben. Die Entwicklung entscheidungstheoretisch angeleiteter Bildungsforschung und diesbezügliche deutschsprachige Literatur zum Übergang in die Sekundarstufe stellen Maaz u.a. (2006) vor.

Katja Koch (2008) schließt in ihren Überblick zur Übergangsforschung zum Wechsel in die Sekundarstufe neben den entscheidungstheoretischen Ansätzen auch Studien ein, die sich mit Übergangserfahrungen unter biographischen Gesichtspunkten (ebd.: 583–585) und praxisbezogen mit der pädagogischen Gestaltung des Schulwechsels befassen (ebd.: 585–587). Auch in diesen Forschungsbereichen ist eine Hinwendung zu offenen Erhebungsmethoden und rekonstruktiven Forschungsansätzen zu konstatieren. Entsprechende Studien werden exemplarisch im zweiten Abschnitt (4.2) besprochen.

Danach folgt ein kurzer Durchgang durch Studien, die mit den vorgenannten methodisch verwandt sind, aber explizit die Schulwahl als Wahl einer Einzelschule innerhalb einer Schulform behandeln. Dabei wird – anders als bei entscheidungstheoretischen Studien – ohne explizite und vorgängige Festlegung auf einen theoretischen Zugang versucht, die Kriterien oder Gründe für die Wahl einer Schule zu ermitteln. Zudem lassen sich Ansätze zur Rekonstruktion (statt Voraussetzung) von Entscheidungsprozessen identifizieren (Abschnitt 4.3).

Die exemplarische Besprechung der genannten Studien ist größtenteils methodisch fokussiert. Dabei werden die im vorigen Kapitel aus der Literatur entnommenen Kritikpunkte an den Studien aus der BRD konkretisiert.

Abschließend folgt eine Zusammenfassung zentraler Punkte des in der deutschspra-

chigen Forschung zwar zunehmend rezipierten, aber noch selten produktiv genutzten Ansatzes der institutionellen Diskriminierung (Abschnitt 4.4). Dieser Ansatz steht beispielhaft für einen Perspektivenwechsel, nach dem die Ursachen für Bildungsungleichheit weniger die Eigenschaften oder Merkmale der Lernenden und ihrer Familien sind, sondern diejenigen Prozesse in Bildungsorganisationen, die diese Merkmale auf spezifische Weise hervorbringen und relevant machen. Die Vorstellung dieses Ansatzes soll unter anderem eine Möglichkeit demonstrieren, wie das Bildungssystem übergreifende und nicht-pädagogische Diskurse als (auch für schulische Bildung) ungleichheitsrelevant problematisiert werden können.

4.1 ENTSCHEIDUNGSTHEORETISCHE BEHANDLUNG DES ÜBERGANGS

Die entscheidungstheoretisch angeleiteten Studien gehen von der Frage aus, wie sozial differenzierte Bildungsbeteiligung aus Entscheidungen von Individuen mit verschiedenen ausgeprägten Charakteristika entsteht. Einige Ausgangspunkte sind dabei den aktuellen Ansätzen gemein. Zentral ist die Ansicht, dass sozial ungleiche Bildungsbeteiligung, die über meritokratisch legitimierte Differenzierung aufgrund unterschiedlicher Leistung hinausgeht, weitgehend auf die von den betroffenen Personen oder Familien gefällten Bildungsentscheidungen zurückgeführt werden kann. Hierbei hat sich die Unterscheidung von primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft der SchülerInnen durchgesetzt. Die primären Effekte bezeichnen die ungleich verteilten Leistungen und ihre Voraussetzungen, die bereits im Vorfeld einer (Bildungs-)Entscheidungssituation bestehen und meritokratisch vermittelt zu ungleicher Bildungsbeteiligung beitragen; als Ursachen hierfür gelten zum Beispiel unterschiedliche Ressourcenausstattungen und Anregungspotenziale der Familien in unterschiedlichen sozialen Lagen. Mit sekundären Effekten der sozialen Herkunft ist der Teil von Bildungsungleichheit gemeint, der daraus entsteht, dass Familien in verschiedenen sozialen Lagen (auch bei vergleichbaren Leistungen der Kinder) systematisch unterschiedliche Bildungsentscheidungen treffen. Die unterschiedlichen Entscheidungen werden auf die Entscheidung beeinflussende Faktoren zurückgeführt, deren Ausprägungen sich nach sozialer Lage oder Schicht unterscheiden (vgl. Maaz u.a. 2006: 301–303).

Im Allgemeinen werden diese Parameter der Bildungsentscheidungen als Bildungsnutzen oder -ertrag, Bildungskosten und die Wahrscheinlichkeit beziehungsweise Einschätzung, einen Bildungsgang erfolgreich abschließen zu können, konzipiert. Zudem wird vorgängig ein Entscheidungskalkül postuliert, nach dem die einzelnen Faktoren von den Individuen verrechnet werden. Kurz gesagt ergibt das Entscheidungskalkül

einen zu erwartenden Nutzen, der pro vorhandener Entscheidungsalternative ermittelt wird; die Entscheidung fällt dann für die Alternative mit dem höchsten Nutzen. Schichtspezifisch oder abhängig von der familiären sozialen Lage werden Bildungsentscheidungen durch die je spezifische Gewichtung und Bewertung der einzelnen Faktoren (vgl. ebd.: 303–304).

Konkret zur Anwendung kommen derartige Rational Choice- oder Wert-Erwartungstheorien auf ganz unterschiedliche Weise. Am losesten an den Rahmen dieser Theorie sind Studien gekoppelt, die bei statistischer Kontrolle schulischer Leistungen verbleibende soziale Disparitäten der Bildungsbeteiligung als Ergebnis von individuellen Bildungsentscheidungen auffassen (vgl. beispielsweise Kristen 2002: 548–550). Andere Studien beziehen sich vornehmlich auf die Unterscheidung von primären und sekundären Effekten und orientieren sich an den Entscheidungsfaktoren eher indirekt in der Auswahl der Variablen, deren Zusammenhang mit besuchten Bildungsgängen statistisch untersucht wird (etwa Maaz u.a. 2007: 448–449).

Den direktesten Bezug zu Entscheidungstheorien beinhalten Studien, die sich konkreten Formalisierungen bestimmter Entscheidungsmodelle anschließen und zum Ziel haben, mit je spezifischen Operationalisierungen dieser Modelle und ihrer empirischen Überprüfung einen Beitrag zur Erklärung des Zustandekommens von Bildungsungleichheit zu leisten. Aktuelle Beiträge in der deutschsprachigen Forschung nehmen häufig ein explizit formalisiertes *subjective expected utility*-Modell von Hartmut Esser zum Ausgangspunkt. Die darin zur Nutzenerwartung zu verrechnenden Größen sind die subjektiven Bewertungen eines mit einer geschätzten Wahrscheinlichkeit c eintretenden Statusverlusts SV , der Kosten höherer Bildung C und der Rendite höherer Bildung U , die sich mit der Erfolgswahrscheinlichkeit p ergibt. Aus der Gegenüberstellung des erwarteten Nutzens des Besuchs der Hauptschule mit dem des Besuchs eines höheren Bildungsgangs und der Annahme, dass die Alternative mit dem höheren Nutzen gewählt wird, ergibt sich die Entscheidung für den höheren Bildungsgang bei Erfüllung folgender Ungleichung: $U + cSV > C/p$ (Becker 2000: 454–455; Harazd 2007: 42–44; Stubbe 2009: 59–60). Der linke Term stellt dabei die elterliche Bildungsmotivation oder Wertschätzung von Bildung dar, der rechte das Investitionsrisiko; ein höherer Bildungsgang wird gewählt, wenn erstere letzteres überwiegt.

Im Sinne Poppers stellt dieses entscheidungstheoretische Modell so lange eine gültige Erklärung des Zustandekommens von Bildungsentscheidungen dar, bis es empirisch widerlegt wird – dieses Forschungsdesign liegt den hier angesprochenen Studien auch explizit oder implizit zugrunde. Eine empirische Überprüfung setzt irgendeine Operationalisierung der beteiligten Größen voraus. Es sind die Operationalisierungen der ein-

zelen Parameter und verschiedene Einschränkungen des Geltungsbereichs, in denen sich die einschlägigen Studien unterscheiden. Das bringt mit sich, dass durch empirische Überprüfung prinzipiell zwar einzelne, durch Operationalisierungen spezifizierte Modelle widerlegt werden können aufgrund der Unbeschränktheit der Menge möglicher Operationalisierungen aber nie ›die‹ Rational Choice-Theorie als solche. Entsprechend groß ist die Vielfalt der Modellvarianten und Operationalisierungen, die in den Studien zur Anwendung kommen. Im Folgenden soll in der exemplarischen Besprechung entscheidungstheoretischer Untersuchungen gefragt werden, inwiefern sie ihrem expliziten Anspruch gerecht werden, den unbehaglichen Zusammenhang der Makro-Phänomene der sozialen Stratifikation der Gesellschaft und ungleicher Bildungsbeteiligung durch Berücksichtigung von Mechanismen auf der Mikro-Ebene aufzuklären.

Cornelia Kristen (2005, 2008) berichtet über ihre Studie ethnischer Segregation an den Grundschulen der Stadt Essen. Zum Zeitpunkt der Studie war durch Grundschulbezirke festgelegt, welche Grundschule abhängig vom Wohnsitz zu besuchen ist; jede Anschrift ist dem Bezirk einer Gemeinschaftsgrundschule und dem Bezirk einer konfessionellen Grundschule zugeordnet. Zwar liegen Informationen zur ethnischen Zusammensetzung der Wohnbevölkerung nicht auf Ebene der Grundschulbezirke vor. Anhand größer strukturierter Daten kann Kristen aber plausibel machen, dass mit steigendem Anteil Nichtdeutscher an der Wohnbevölkerung der entsprechende Anteil an Gemeinschaftsgrundschulen proportional steigt, nicht jedoch der an konfessionellen Grundschulen. Damit kann die Segregation des Schulpublikums nicht allein durch die wohnräumliche Segregation verursacht werden (Kristen 2008: 496–497).

Als möglichen zusätzlichen Faktor nimmt sie daher die individuellen Entscheidungen der beteiligten Familien an, die zwischen der konfessionellen und der Gemeinschaftsgrundschule wählen können. Diese zusätzliche Ursache der Segregation ist für ihre Forschungsfrage dann relevant, wenn Angehörige unterschiedlicher ethnischer Gruppen systematisch verschiedene Entscheidungen treffen. Ihr Entscheidungsmodell entlehnt sie dem Rational Choice-Ansatz:

In order to decide which school option is most suitable, they consider the costs and benefits of each, as well as the probabilities of achieving their goals by selecting a certain school. (ebd.: 498)

Die klassischen Entscheidungsmodelle variiert Kristen dabei an verschiedenen Punkten. Zunächst stellt ihr Bezug auf Modelle rationaler Wahl – da sie sich keiner bestimmten Formalisierung anschließt – eher einen heuristischen Rahmen denn die Einführung eines zu überprüfenden Modells dar. Damit verschiebt sie den Fokus von der Nutzen-

kalkulation auf das Zustandekommen bestimmter Ausprägungen der Entscheidungsfaktoren: »it is necessary to specify the ways in which various processes affect these parameters, i.e. costs, benefits, and probabilities« (ebd.).

Außerdem merkt sie zu recht an, dass manche Eltern nur einen Teil der prinzipiell zur Verfügung stehenden Alternativen berücksichtigen. Und sofern tatsächlich nur eine einzige Alternative berücksichtigt wird, findet keine Wahl statt. Dementsprechend wäre für diese Fälle eine entscheidungstheoretische Interpretation natürlich problematisch. Somit unterteilt Kristen den Schulwahlprozess in die Phase der Wahrnehmung von Alternativen, an die sich – die Kenntnis mehrerer Alternativen vorausgesetzt – die Phase der Bewertung der Alternativen anschließt. Schließlich führt Kristen noch die Zugangsphase ein. Damit berücksichtigt sie, dass der Besuch der elterlich präferierten Schule nicht unbedingt realisierbar ist (etwa bei Platzmangel an einer konfessionellen Schule) (ebd.: 498, 500). Dieses sequenzielle Modell, dass nach Kristen mit der empirischen Chronologie der Schulwahl nicht unbedingt übereinstimmen muss, erlaubt also die Einbeziehung institutioneller Selektionsleistungen (Zugangsphase) und beschränkt vor allem die entscheidungstheoretische Behandlung der Bildungsentscheidung auf Fälle, in denen nicht mangels (Wahl-)Alternativen empirisch keinerlei Wahl stattgefunden hat.

Für die Wahrnehmungsphase ist dann zu klären, warum einige Eltern (immerhin ca. 68% der türkischen und ca. 54% der deutschen Familien) nur eine Schule in Betracht ziehen und für die Bewertungsphase, warum die entsprechenden Eltern die eine Schule der oder den anderen vorziehen. Für die Zugangsphase schließlich sind die Bedingungen zu erforschen, die es Eltern ermöglichen, ihre Schulwahl auch zu realisieren (ebd.: 498; Kristen 2005: 63).

Beispielhaft werden hier nun zwei Punkte aus der Analyse der Bewertungsphase besprochen. Kristens Ausgangsfrage ist, wie gruppenspezifische Unterschiede im Schulwahlverhalten derjenigen deutschen und türkischen Familien zustande kommen könnten, die überhaupt mehrere Schulen ernsthaft in Betracht ziehen. Diese Unterschiede sind vorhanden: von den türkischen Familien entscheiden sich über die Hälfte für die qua Bezirk zuständige Gemeinschaftsgrundschule, und unter 20% für die entsprechende konfessionelle Schule (eine hier nicht gezählter Verbleib ist zum Beispiel der Besuch einer außerbezirklichen Grundschule). Von den deutschen Familien hingegen wählen weniger als 30% die lokale Gemeinschaftsgrundschule und über 45% die konfessionelle Grundschule (Kristen 2005: 116).

Neben anderen Möglichkeiten (zum Beispiel der Ressourcenausstattung der Familie oder dem Entfernungsunterschied zwischen den Schulen), wie diese Diskrepanz zustan-

de kommen könnte, nennt Kristen zum einen die möglicherweise gruppenspezifisch variierende Bewertung der Schulen, zum anderen den möglichen Einfluss, den in der Familie oder in der Nachbarschaft üblicherweise getroffene Bildungsentscheidungen als je individueller Referenzpunkt haben könnten (lokale Normen). Zunächst stellt Kristen vor, wie ein solcher Einfluss theoretisch wirken könnte, erläutert dann ihre Operationalisierung und prüft schließlich mit Regressionsmodellen, ob sich ein entsprechender Zusammenhang mit der Entscheidung feststellen lässt.

Das in der familiären/freundschaftlichen und in der nachbarschaftlichen Bezugsgruppe überwiegende Entscheidungsverhalten wird im Rahmen eines Ressourcen-Ansatzes als möglicher Faktor in die Analyse eingeführt: »The social environment operates as a guideline indicating which school behavior is adequate, positively valued, and, in this manner, also promising and profitable« (ebd.: 81). Hinsichtlich des Entscheidungsmodells für die Bewertungsphase bedeutet das, dass der individuelle Nettonutzen steigt, wenn die Entscheidung wie die der Mehrheit der jeweiligen Bezugsgruppe ausfällt. Die Tatsache, dass in NRW türkische Kinder seltener konfessionelle Schulen besuchen als deutsche Kinder, bedeutet auch, dass in türkischen Familiennetzwerken seltener der Besuch von konfessionellen Grundschulen überwiegt. Ein solch gruppenspezifisches Referenzhandeln könnte somit – die Richtigkeit der anderen Annahmen vorausgesetzt – eine der Ursachen einer ethnisch segregierten Schullandschaft sein (ebd.: 122). Die Eltern wurden für die familiäre/freundschaftliche Bezugsgruppe und für die Nachbarschaft gefragt, ob deren Kinder hauptsächlich konfessionelle Schulen, hauptsächlich Gemeinschaftsgrundschulen oder beide gleichermaßen besuchen (ebd.: 90). In der Analyse der Bewertungsphase sind die ersten beiden Antwortmöglichkeiten zusammengefasst. Ergebnis ist, dass Eltern, in deren Bezugsgruppen nicht hauptsächlich die Gemeinschaftsgrundschule besucht wird, sich weit häufiger als andere eben nicht für die Gemeinschaftsgrundschule, sondern für die konfessionelle Grundschule entscheiden. In diesem Aspekt unterscheiden sich die türkischen nicht von den deutschen Eltern, wobei letztere aber zu einem größeren Anteil überhaupt in die Bewertungsphase eintreten (ebd.: 135–136, 146).

Wie ist dieses Ergebnis zur Relevanz des Bezugsgruppenhandelns nun zu bewerten? Der grundlegende Gedanke ist der der Reproduktion: Vermittels Reproduktionsmechanismen wird ein bestimmtes Charakteristikum einer Gruppe (auch) durch individuelles Handeln fortgeschrieben. Als denkbaren Reproduktionsmechanismus bietet Kristen die Orientierung der Eltern an Verhaltensstandards ihrer unmittelbaren Umgebung an, an dem, was in diesem Umfeld jeweils gut und richtig ist. Damit spezifiziert sie einen die individuelle Nutzenerwartung beeinflussenden Prozess (siehe oben) allerdings nur rudi-

mentär, nämlich als einen statistischen Zusammenhang: Je höher der Anteil bestimmter Entscheidungen in einer Bezugsgruppe ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass mit dieser Entscheidungssituation konfrontierte Gruppenmitglieder sich ähnlich verhalten.

Keinesfalls soll hier verneint werden, dass im sozialen Nahfeld verankerte Normen und Routinen einen Einfluss auf individuelle Entscheidungsprozesse haben. Für ein Verständnis von Phänomenen wie dem hier beschriebenen, das über die Konstatierung seiner Existenz hinausgeht, ist es aber erforderlich, eine Ebene tiefer anzusetzen. Es setzt die detaillierte Beschreibung und Rekonstruktion der substantziellen Prozesse voraus, die zum Makro-Phänomen führen. Hinsichtlich einer Orientierung an Bezugsgruppen könnte sich die Forschung an Überlegungen wie den folgenden orientieren: Wenigstens, wenn sie bewusst erfolgt, machen sich die Entscheidenden in den Aspekten, bezüglich der sie erfolgt, mit den übrigen Mitgliedern der Bezugsgruppe gemein oder sie grenzen sich ab (denn die Orientierung kann auch eine negative sein). Dann ist die Bezugsgruppen-Orientierung aber auch ein Stück Arbeit an der eigenen Identität. Damit wiederum rückt eine mögliche aktive Rolle der Entscheidenden in den Blickpunkt – im Gegensatz zum oben erwähnten, eher passiv verursachenden Zusammenhang zwischen dem Handeln von Bezugsgruppe und Individuum.

Die Analyse der von den Individuen in diesem Prozess möglicherweise gezogenen Grenzen (beziehungsweise ihre Darstellungen davon) kann zu einem tieferen Verständnis der Herstellung und Verhandlung von Kollektivität führen; die Ressourcen, die Individuen in diesen Aushandlungsprozess einbringen (können), stellen das Bindeglied zwischen individuellem Handeln und sozialen Strukturen dar. Zum konkreten Beispiel wäre auch zu fragen, welche Bezugsgruppen individuell überhaupt relevant werden; gehört die Kindergartengruppe des Kindes dazu, und geht sie in der Nachbarschaft und im Freundeskreis auf? Letztendlich ist bei einer Fragerei dieses Detaillierungsgrades nicht auszuschließen, dass nicht einer, sondern mehrere Mechanismen identifizierbar sind, über die das Verhalten von Gruppen und Individuen zusammenwirken; über das Spektrum von der Identifizierung mit dem bis zur Abgrenzung vom Gruppenhandeln ist auch nicht zu erwarten, dass diese Mechanismen gleichgerichtet wirken.

Des Weiteren bezieht Kristen in die Analyse der Bewertungsphase die elterliche Bewertung von sowohl den Schulen inhärenten als auch sich aus ihrer Publikumszusammensetzung ergebenden Eigenschaften ein (ebd: 123). Theoretischer Hintergrund ist zunächst die Annahme, dass die Eltern bei der Schulwahl auf möglichst hohe schulische Leistungen ihrer Kinder zielen und daher nach Schulen Ausschau halten, die in diesem Sinne eine möglichst förderliche Lernumgebung versprechen. Oder anders ausgedrückt: dass Eltern eine Schule suchen, die hinsichtlich ihrer Zielerreichung möglichst produktiv

ist. Als Indikator, an dem sich Eltern hierbei orientieren könnten, schlägt Kristen im Anschluss an den Forschungsstand die Zusammensetzung des Schulpublikums vor. Denn konsistenter Befund sei, dass Eltern die Qualität einer Schule umso höher einschätzen, je geringer der Anteil benachteiligter und/oder zugewanderter Kinder ist. Zudem sei es für die Eltern einfacher, sich einen ungefähren Eindruck zu diesem Indikator zu verschaffen, als verlässlichere und komplexere Informationen zur Schulqualität zu ermitteln. Aufgabe der Analyse ist auch zu ermitteln, ob sich die Bewertungen der schulischen Eigenschaften systematisch zwischen der deutschen und der türkischen Elternschaft unterscheidet, denn nur dieser Umstand würde die individuellen Bewertungen zur Ursache von Schulsegregation machen (ebd.: 125–127). Neben der erwarteten Produktivität bestimmter Schulen könnte außerdem eine Ursache für Segregation in »preferences for separation« (ebd.: 127) liegen. Damit ist gemeint, dass Eltern unabhängig von der erwarteten Produktivität eine Schule wählen, die beispielsweise einen Mindestanteil der eigenen ethnischen Gruppe am Schulpublikum hat.

Jeweils für die konfessionelle und die Gemeinschaftsgrundschule ihres Bezirks sollten die Eltern, die sich ein Bild von beiden Schulen machen konnten, deren Eigenschaften mit Schulnoten bewerten. Benotungen wurden abgefragt für:

- Schulgebäude und Ausstattung
- Leistungsniveau
- Aktivitäten (Ausflüge, Feste)
- soziale Zusammensetzung des Schulpublikums
- ethnische Zusammensetzung des Schulpublikums
- elterliches Engagement an der Schule
- Ruf der Schule
- Gesamtbewertung (ebd.: 136–137).

In der Analyse wird dann mit der jeweiligen Differenz der Benotung zwischen Gemeinschaftsgrundschule und konfessioneller Schule gearbeitet, also einem Indikator, der anzeigt, ob und wieviel die jeweilige Eigenschaft an der einen oder anderen Schule besser benotet wurde. Die Verteilung dieses Indikators pro Eigenschaft fällt sehr unterschiedlich aus, da dass der Anteil der pro Eigenschaft zwischen den Schulen indifferenten Eltern zwischen knapp 17% und gut 58% schwankt. Ansonsten ergibt sich konsistent ein größerer Anteil der Eltern, die die konfessionelle Schule besser bewerten als die Gemeinschaftsgrundschule; dies ist besonders ausgeprägt beim Ruf der Schule, beim Leistungsniveau und bei der Gesamtbewertung. Aufgrund der geringen absoluten Zahl der von türkischen Eltern abgegebenen Benotungen ist eine getrennte Auswertung nach deut-

schen und türkischen Eltern allerdings nicht möglich. Kristens Einschätzung ist, dass aufgrund der geringen Zahl türkischer Eltern, die überhaupt in die Bewertungsphase eintreten, selbst bei gruppenspezifisch verschiedenen Bewertungsmustern kein systematischer Effekt für die Schulsegregation zu erwarten wäre (ebd.: 138–140).

Es schließen sich zwei Fragen an, die auch Kristen aufwirft, mit ihren Daten aber nicht beantworten kann. Die erste Frage zu den Benotungen der ethnischen Zusammensetzung des Schulpublikums ist, ob diesen Benotungen auf Seiten der Eltern die vermutete Indikatorenfunktion des Publikums für das schulische Leistungsniveau zugrunde liegt oder aber Segregationpräferenzen. Hier verweist Kristen auf einen Zusammenhang zwischen den Bewertungen des Schulpublikums und des Leistungsniveaus der Schule. In einer Korrelationsmatrix der Benotungsunterschiede korreliert in absteigender Stärke der Benotungsunterschied für das Leistungsniveau mit der Gesamtbewertung (0,72), dem Ruf der Schule (0,59), der sozialen (0,57) und der ethnischen Zusammensetzung des Schulpublikums (0,47) (ebd.: 140–141). Kristen scheint nahezulegen, dass die hohe Korrelation zwischen der Bewertung des Leistungsniveaus und derjenigen der Publikumszusammensetzung darauf hindeutet, dass letztere als Indikator für die schulische Produktivität verwendet wird. Da die Korrelation aber nicht vollständig ist, sei aber auch ein Einfluss von Segregationspräferenzen auf die Bewertung des Publikums nicht auszuschließen (ebd.: 2008: 506). Freilich sind vielfältige Möglichkeiten vorstellbar, wie diese Korrelation zustande kommen könnte: Möglich ist, dass Eltern – wie von Kristen gemutmaßt – das vermutete Leistungsniveau einer Schule am AusländerInnenanteil der Schule festmachen und daher eine zufriedenstellende Publikumszusammensetzung auch eine gute Benotung des Leistungsniveaus nach sich zieht. Oder andersherum: Wenn Eltern (anhand welcher Kriterien auch immer) einer Schule ein gutes Leistungsniveau bescheinigen, haben sie vielleicht keinen Grund, sich an der Publikumszusammensetzung zu stören – Segregationspräferenz hin oder her. Angesichts der Korrelationen zwischen anderen Kombinationen von Benotungen, insbesondere zwischen denen ethnischer und sozialer Zusammensetzung des Publikums (0,68) (Kristen 2005: 141), bleibt zudem offen, an was die Eltern bei der Benotung konkret dachten – wie also die Validität dieses Instruments einzuschätzen ist.

Die zweite Frage betrifft den Umstand, dass die Semantik der Benotungen der Publikumszusammensetzung ungeklärt ist. Denn die einen Eltern könnten einen niedrigen Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund attraktiv finden, die anderen einen hohen. Im Anschluss an diese Frage überprüft Kristen, ob die Differenz der Anteile Nicht-Deutscher am Publikum der konfessionellen und der Gemeinschaftsgrundschule mit den jeweiligen Benotungsunterschieden zusammenfällt. Ob also beispielsweise ein

zwischen den Schulen stark differierender AusländerInnenanteil mit großen Benotungsunterschieden, ein geringer Anteilsunterschied mit kleinen Benotungsunterschieden zusammenhängt. Ergebnis ist, dass ein eindeutiger Zusammenhang nicht festzustellen ist (ebd.: 141–143) – im besten denkbaren Fall wäre eine Abschätzung möglich gewesen, welche Anteile der Eltern den Anteil Nicht-Deutscher an einer Schule in der einen oder anderen Richtung interpretieren. Doch auch dann bliebe die Frage, ob die jeweilige Benotung tatsächlich aus dem AusländerInnenanteil hervorgeht, oder ob sie durch ganz andere Mechanismen realisiert wird.

Hinsichtlich beider hier vorgestellter Punkte führt der quantitativ-statistische Forschungsansatz zu Fragen, die er nicht beantworten kann. Das ist ein systematisches Problem, denn die individuellen Relevanzstrukturen der Befragten werden zugunsten der standardisierten Erhebung verworfen. Was bedeuten die spezifischen Ausprägungen der schulischen Eigenschaften für Eltern in jeweils spezifischen Kontexten? Tragen sie zur Attraktivität einer Schule bei oder sind sie ihr abträglich? An welche Diskurse knüpfen Eltern an, die das eine oder andere begründen? Welche Beziehungen knüpfen sie zwischen den verschiedenen Eigenschaften? Der Versuch, diesen Fragen nachzugehen, erfordert einen rekonstruierenden statt hypothesenprüfenden Ansatz, in dem der Sinnstruktur individueller Lebenswelten möglichst weitgehender Raum gegeben wird.

Nicht unproblematisch sind die Folgerungen aus dem Einbezug der Bewertungsindikatoren in die multivariate Analyse. In einem Modell mit denjenigen fünf Bewertungsindikatoren, welche die wenigsten fehlenden Werte aufweisen, und den Variablen zum Bezugsgruppenhandeln ergeben nur die Bewertung des Leistungsniveaus (zugunsten der konfessionellen Schule) und die Bevorzugung konfessioneller Schulen in der Nachbarschaft signifikante Effekte zugunsten der Entscheidung für die konfessionelle Schule (ebd.: 145):*

* Auch ein etwas modifiziertes Modell (Kristen 2008: 506–507) hebt den starken Einfluss der elterlichen Bewertung des schulischen Leistungsniveaus für die Entscheidung hervor. Die Variable zum Benotungsunterschied der ethnischen Publikumszusammensetzung ist hier aber eine andere. In der oben besprochenen Studie wurde die Benotung des Publikums der konfessionellen Schule von der des Publikums der Gemeinschaftsgrundschule subtrahiert; ein positiver Wert bedeutet die bessere Benotung für das Publikum der konfessionellen Schule, ein negativer Wert eine bessere Benotung für das der Gemeinschaftsgrundschule. Für das modifizierte Modell wird das Vorzeichen dieser Variable für die Fälle umgekehrt, in denen laut Schulstatistik der Anteil Nicht-Deutscher an der konfessionellen Schule größer ist als der an der Gemeinschaftsgrundschule (ebd.: 508–509) »to obtain a measure of identical meaning« (ebd.: 509). Damit erhalten die Ausprägungen der neuen Variable aber auch eine andere Bedeutung: Negative Werte bedeuten nun, dass die Schule mit dem höheren Anteil Nicht-Deutscher besser bewertet wurde, negative Werte, dass die Schule mit dem kleineren

And once Germans enter the evaluation process, they mostly select the denominational alternative with a comparatively lower share of foreign nationals, because this school seems to offer more favourable achievement prospects. (ebd.: 147)

Das Modell zeigt, *dass* Eltern, die das Leistungsniveau der konfessionellen Schule besser benoten, auch vorzugsweise diese Schule auswählen. Was aber die Handlungsziele der Eltern sind, ob ihnen etwa *besonders* an guten Schulleistungen gelegen ist und ob sie *deshalb* ihre Schule ausgewählt haben, wurden sie nicht gefragt. Das kann natürlich der Fall sein; dennoch ist dies ein Beispiel für ein typisches Forschungsdesiderat, dass sich nur mit dem Versuch, die Entscheidungsprozesse empirisch zu rekonstruieren (statt die gestützt auf Annahmen zu modellieren) bearbeiten lässt.

Über diese Detailkritik hinaus ist festzuhalten, dass Kristen ihr entscheidungstheoretisches Konzept gegenüber anderen Studien an relevanten Stellen präzisiert. Ihre Studie zeichnet sich dadurch aus, dass sie mit dem entscheidungstheoretischen Kalkül nur die Schulwahl derjenigen Eltern nachvollziehbar zu machen versucht, für die sich empirisch stützen lässt, dass tatsächlich eine Wahl zwischen mindestens zwei Alternativen stattgefunden hat. So ist auch ihr Zwischenfazit, dass eben diese Eltern in der Minderheit sind und daher der von ihr ebenfalls durchgeführten Analyse, unter welchen Bedingungen Eltern überhaupt in die Bewertungsphase eintreten, besonderes Gewicht zukommt (Kristen 2005: 146–147).

Zudem ist Kristens Studie ein Beispiel für die Erforschung der Schulwahl, dass heißt es geht um die Entscheidung zwischen Schulen, an der ein einziger und nicht zur Wahl stehender Bildungsgang umgesetzt wird. Hinsichtlich des Beginns der Schullaufbahn stellen sich dabei in Teilen andere Fragen als beim Übergang in die Sekundarstufe. Deutlich wird aber, dass über die Wahl verschiedener Schulen auch innerhalb eines Bildungsgangs Differenzierungsprozesse stattfinden.

Die obige Kritik, wie Kristen Fragen der Zusammensetzung des Schulpublikums und ihrer möglichen Wirkungen auf das Entscheidungsverhalten einbezieht, soll nicht bedeuten, dass diese Fragen irrelevant sind. Im empirischen Teil dieser Arbeit werden sie uns zahlreich begegnen. Das Argument an dieser Stelle ist, dass quantitativ-statistische Verfahren, die individuelle Relevanzstrukturen nicht gut abbilden können, nur ein

Anteil besser bewertet wurde; eine Präferenz für einen der Schultypen ist an dieser Variable nicht mehr identifizierbar. Einerseits ist nun unklar, ob Kristen die geänderte Bedeutung in der Besprechung des Modells tatsächlich berücksichtigt (vgl. ebd.: 507). Andererseits ist fraglich, ob der Einfluss dieser Variable in der Modellierung der Wahrscheinlichkeit, dass Eltern sich für die konfessionelle Schule entscheiden, im von Kristen theoretisch gesteckten Rahmen überhaupt sinnvoll interpretiert werden kann.

sehr geringes Potenzial haben, Fragen wie die oben gestellten zu beantworten. Ähnliches gilt für von Kristen einbezogene Aspekte, deren Berücksichtigung sowohl plausibel als auch empirisch gestützt ist. Dazu gehören beispielsweise die Berücksichtigung der Entfernungen zu den konkreten Schulen (im Sinne entscheidungsrelevanter Gelegenheitsstrukturen) oder der für ältere Geschwisterkinder früher getroffenen Entscheidungen (vgl. Kristen 2005: 90–91).

Die Entscheidung zum Abgang vom Gymnasium

Tobias C. Stubbe geht in seiner Studie sekundären Herkunftseffekten in den ersten Jahren der Sekundarstufe I in Hamburger Schulen nach. Er analysiert Daten aus der Hamburger Längsschnittstudie *Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern* (KESS) (Stubbe 2009: 102). Vor dem Hintergrund der Hamburger Regelung der Beobachtungsstufe (Schulstufen 5 und 6) stellt Stubbe fest, dass ca. 32% der Kinder nach der fünften oder nach der sechsten Klasse die Schulform wechseln (ebd.: 128) – Anlass genug, die Muster der Schulformwechsel und mögliche Zusammenhänge mit Eigenschaften der wechselnden und der verbleibenden Kinder näher zu untersuchen. Besonders interessant sind bezüglich möglicher sekundärer Herkunftseffekte die Beobachtungsstufe in den Haupt- und Realschulen und die am Gymnasium. Die Haupt- und Realschulen werden während der Beobachtungsstufe stets integriert geführt, und die Empfehlung für die ab der siebten Klasse zu besuchende Schulform ist eng an die schulischen Leistungen geknüpft. Sind hier trotzdem sekundäre Herkunftseffekte festzustellen, also sozial spezifische Entscheidungen? Das Gymnasium muss am Ende der Beobachtungsstufe bei nicht ausreichenden Leistungen in Richtung integrierter Gesamtschule, Real- oder Hauptschule verlassen werden. Zudem besteht die Möglichkeit, das Gymnasium nach der fünften oder nach der sechsten Klasse freiwillig zu verlassen (ebd.: 87–90, 98–99). Für die genannten und andere Übergänge überprüft Stubbe detailliert Zusammenhänge mit den Leistungen und Hintergrundmerkmalen der SchülerInnen, auch differenziert nach der aufnehmenden Schulform. Diese Analysen und ihre Verknüpfung mit Fragen nach Bildungsstrategien und -möglichkeiten machen den in seiner Detailfülle und Differenziertheit beeindruckenden Großteil der Studie aus.

Ein Aspekt der Studie erfordert allerdings eine genauere Betrachtung. Dabei geht es um das Rational Choice-Modell, mit dem Stubbe die sozialen Unterschiede beim freiwilligen Abgang vom Gymnasium nach der fünften oder sechsten Klasse erklärt. Vorweg: Stubbes Analyse der KESS-Daten zeigt tatsächlich bestehende sekundäre – also nicht leistungsgerechte – Effekte bei dieser Abgangsentscheidung auf. Logistische Regressi-

onsmodelle für den Abgang vom Gymnasium zeigen signifikante Zusammenhänge zwischen sozialer Lage und der Abgangsentscheidung: Auch bei Kontrolle der schulischen Leistungen beziehungsweise Leistungsfähigkeit verlassen Kinder aus den unteren EGP-Klassen das Gymnasium nach der fünften Klasse weit häufiger als Kinder aus den oberen Klassen. Mangels Leistungs- und Kompetenzmaßen aus der fünften Klasse verwendet Stubbe hier die in der vierten Klasse ermittelten Maße (kognitive Fähigkeiten, Lese- und Mathematikkompetenz), weshalb er die Ergebnisse als Indiz, aber nicht als tatsächlichen Nachweis sekundärer Ungleichheiten betrachtet (ebd.: 162–165). Ein weiteres Modell zeigt bei kontrollierten Leistungen keinen signifikanten Einfluss des Migrationshintergrundes der Eltern auf die Abgangsentscheidung; hingegen verlassen Jungen häufiger als gleich leistungsfähige Mädchen das Gymnasium nach der fünften Klasse. Je nach Modell und Leistungskontrolle ist der Effekt des Geschlechts unterschiedlich ausgeprägt, aber immer signifikant. Hinsichtlich des Abgangs vom Gymnasium nach der sechsten Klasse interessieren diejenigen Schülerinnen und Schüler, deren Noten zwar einen Verbleib auf dem Gymnasium erlauben würden, die es aber freiwillig verlassen. Auch für diese Gruppe zeigt ein leistungskontrolliertes Modell, dass im Vergleich mit den Dienstklassen die Kinder aus Familien anderer Klassen (mit Ausnahme der Selbständigen) signifikant häufiger vom Gymnasium abgehen. Wie auch für die Abgänge nach der fünften Klasse ergibt sich kein Effekt des Migrationshintergrundes der Eltern. Das Geschlecht der Kinder ergibt hier nur im Modell, in dem die Mathematikkompetenz kontrolliert wird, den oben schon genannten Effekt (ebd.: 169–171).

Das Rational Choice-Modell zur Erklärung der sekundären – also durch sozial-schichtspezifische Bildungsentscheidungen entstehende – Effekte beim Abgang vom Gymnasium erläutert Stubbe im theoretischen Teil seiner Arbeit. Die Entwicklung des Modells bettet er in eine vergleichsweise ausführliche Darstellung der Forschungslogik und Essers Handlungstheorie ein. Forschungslogisch ist das Bestreben, ausgehend von einem ein Phänomen auf der Makroebene – der Sozialstruktur – ein anderes Phänomen auf der Makroebene – soziale Disparitäten in der Bildungsbeteiligung – zu erklären. Um individuelles Handeln – Bildungsentscheidungen – zu erfassen, wird auf der Mikro- oder Individualebene sowohl eine von der Sozialstruktur beeinflusste Situation als auch das individuelle Handeln eingeführt, aus dem sich per Aggregation das kollektive Explanandum ergibt. Der Zusammenhang zwischen individueller Situation(-sdefinition) und individuellem Handeln lässt sich mit einer Handlungstheorie reflektierbar machen beziehungsweise erklären, hier anhand eines Rational Choice-Modells (vgl. ebd.: 28–30).

Weitere Ausführungen zur Forschungslogik beziehen sich auf die Art und Weise, wie Rational Choice-Modelle mit Umfragedaten überprüft werden können. Hier wird

zwischen einer direkten und einer indirekten Strategie unterschieden. In der direkten Strategie stellt die Rational Choice-Annahme, dass der zu erwartende Nutzen maximiert wird, zusammen mit der Beobachtung, dass der eine den anderen Nutzen überwiegt, das Explanans für das Explanandum der letztlich gewählten Handlung dar. Gegen die Verwendung der direkten Strategie zur Überprüfung der Theorie an Umfragedaten spricht laut Stubbe, dass in der Literatur Zweifel an der Validität von Nutzenmessungen angemeldet werden. Bei der indirekten Strategie treten an die Stelle der Nutzenmessung die Brückenannahme, dass *in einem bestimmten Kontext* (der messbar ist) der Nutzen der einen Alternative den der anderen überwiegt und die Beobachtung, dass sich eine Person in diesem Kontext befindet. Explanans und Explanandum gleichen ansonsten denen der direkten Strategie (ebd.: 36–37).

Der entscheidende Vorteil dieser [indirekten, T.E.] Strategie ist die Tatsache, dass keine Nutzenwerte gemessen werden müssen, sondern ausschließlich Informationen zu erfolgten Handlungen und den Rahmenbedingungen dieser Handlungen. Da diese Angaben in den KESS-Daten enthalten sind, lässt sich die indirekte Strategie in dieser Arbeit nutzen. (ebd.: 37–38)

Am Beispiel von Stubbes Studie kann verdeutlicht werden, dass der Bezug auf Rational Choice-Modelle oft eher ein bestimmtes Deutungsmuster oder einen Interpretationsrahmen für Daten statt einer überprüfbar Theorie bereitstellt. Die Gültigkeit der Prüfung der Theorie oder eines daraus abgeleiteten Modells mit der indirekten Strategie steht und fällt mit der empirischen Wahrheit der Brückenannahmen – sie »müssen zusätzlich gesondert belegt werden« (Harazd 2007: 44). Bei der erwähnten Brückenannahme über den Zusammenhang des Kontexts mit dem Verhältnis der Nutzen der Handlungsalternativen wäre zu ihrer Überprüfung freilich wieder die Messung beziehungsweise empirische Ermittlung dieser Nutzen erforderlich. Eine Spezifikation des Kontexts aus der Brückenannahme nimmt Stubbe auch nicht explizit vor. Die Brückenannahmen seines Modells sind meist Kontexthypothesen zum Zusammenhang von sozialer Lage und Modellparametern. Die Operationalisierung der Modellparameter besteht in der Zuordnung einzelner Variablen zu den Parametern (siehe unten); da sich der Nutzen der Handlungsalternativen aus diesen Parametern ergibt, entspricht sein Vorgehen mehr der direkten als der indirekten Überprüfungsstrategie.

Das konkrete Modell entspricht formal dem oben vorgestellten Modell zur Auswahl der Hauptschule oder einer höheren Schule; inhaltlich geht es hier freilich um den Verbleib auf dem oder den Abgang vom Gymnasium. Stubbes Modell besagt, dass der Abgang vom Gymnasium entschieden wird, wenn der erwartete Nutzen des Abgangs größer ist als der des Verbleibs. Umformungen führen zu der Ungleichung, dass

das Gymnasium verlassen wird, wenn das Investitionsrisiko des Verbleibs größer wird als die auf den Verbleib am Gymnasium bezogene Bildungsmotivation: $U + cSV < C/p$ (Stubbe 2009: 59–61). In der darauf bezogenen Berechnung logistischer Regressionsmodelle benutzt Stubbe die EGP-Klassen der Eltern als unabhängige und die Entscheidung, freiwillig während der Beobachtungsstufe das Gymnasium zu verlassen, als abhängige Variable. In dieser Form sind die auf die Abgangswahrscheinlichkeit bezogenen *odds ratios* für die unteren Klassen weitaus höher als für die oberen Klassen. In weiteren Modellen werden zum einen die Mathematik- und Lesekompetenz der Kinder, zum anderen die Variablen aus dem Rational Choice-Modell und schließlich beide zusammen als unabhängige Variablen hinzugenommen. Im letzten Modell tritt für den Einfluss der sozialen Schicht (EGP-Klasse) nur noch bei einer einzigen Schicht ein signifikanter Effekt für die Abgangsentscheidung auf. Das versteht Stubbe als Bestätigung dafür, »dass sich unterschiedliche Bildungsentscheidungen in den verschiedenen sozialen Lagen durch unterschiedliche Bildungsmotivation und unterschiedliche Einschätzungen des Investitionsrisikos erklären lassen« (ebd.: 174).

Stubbe operationalisiert die Parameter des Rational Choice-Modells folgendermaßen (ebd.: 111–113):

- Für den Bildungsertrag U steht die Antwort der Eltern auf die Frage, welchen Schulabschluss sie sich für ihr Kind wünschen. »Es wird angenommen, dass eine hohe Bildungsaspiration der Eltern ein Anzeichen dafür ist, dass in einem guten Schulabschluss ein ökonomischer Nutzen gesehen wird.« (ebd.: 112).
- Für den möglichen Statusverlust SV steht eine dichotome Variable, die angibt, ob mindestens einer der Elternteile das Abitur hat. Hintergrund ist, salopp gesagt, dass einen über Bildung vermittelten Status nur verlieren kann, wer ihn schon hat (vgl. ebd.: 39; vgl. Steiner 2005: 67).
- Für die Kosten C steht eine gestufte Variante des jährlichen Haushalts-Brutto-Einkommens. »Da die absoluten Kosten für alle Kinder etwa gleich groß sein sollten, wird angenommen, dass diese Kosten für Familien mit einem geringeren Einkommen eine größere Belastung darstellen« (Stubbe 2009: 112).
- Für die Erfolgswahrscheinlichkeit p steht die Antwort auf die Frage an die Eltern: »Für wie wahrscheinlich halten Sie es, dass Ihr Kind aufgrund seiner bisherigen schulischen Entwicklung problemlos das Abitur erreichen kann?« (ebd.). Diese Variable hat vier Ausprägungen, von »unwahrscheinlich« bis »sehr wahrscheinlich«.

In Anbetracht dieser Operationalisierungen lässt sich die oben erwähnte Regressionsrechnung auch auf die übliche Weise deskriptiv deuten: Der Abgang vom Gymnasium

ist umso seltener, je höher die elterlichen Bildungsaspirationen sind, je höher der formale Bildungsstand der Eltern ist, je wohlhabender sie sind und je besser sie die Erfolgsaussichten ihres Kindes auf ein Abitur einschätzen. Die Regressionsrechnung deutet außerdem darauf hin, dass diese Merkmale im Großen und Ganzen entsprechend der üblichen hierarchischen Anordnung der sozialen Lagen von Dienstklassen bis zu ungelerten ArbeiterInnen verteilt sind. Zu einer Erklärung des erwiesenen sozial variierenden Abgangs vom Gymnasium wird dieser Befund zum einen durch die Rahmung in der Begriffswelt der Rational Choice-Theorie, zum anderen durch die auf entsprechende Annahmen gestützte Operationalisierung der Modellparameter. Konzeptionelles Anliegen der Rational Choice-Ansätze ist die Verbindung von Phänomenen auf der Makro-Ebene vermittels der Bezugnahme auf individuelle Prozesse. Mit der Verwendung von Individualdaten ist diese Bezugnahme empirisch gegeben. Hinsichtlich der Bedeutung dieser Daten, wie beispielsweise die Individuen eine durch die Daten spezifisch beschriebene Situation verstehen und ihr Sinn geben, ist die Bezugnahme zunächst rein gedanklich beziehungsweise spekulativ. Die Grundannahmen der Rational Choice-Ansätze sind ebenso wie die zu den Operationalisierungen gehörigen Annahmen eine Antwort auf die Frage, wie es sich individuell verhalten *könnte*, wenn wir von sozialer Stratifikation auf der einen und Bildungsungleichheit auf der anderen Seite ausgehen.

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist hingegen die Strategie, sich rekonstruktiv denjenigen individuellen Prozessen zu nähern, die dazu führen, dass Daten wie die beschriebenen erhoben werden können. Bei den oben referierten Annahmen handelt es sich eben um Annahmen oder spezifische Interpretationen der Daten, mit denen die Bedeutung und die Relevanz, die die mit den Daten beschriebenen Sachverhalte für die Handelnden haben (und die möglicherweise eine andere ist), ersetzt werden. Zum Nutzen von Bildungsabschlüssen ist wenigstens zu fragen, ob Eltern diesen (vornehmlich) ökonomisch verstehen. Zudem ist hinsichtlich der Operationalisierung von Stubbe denkbar, dass sie etwa in einem Abitur einen hohen Nutzen sehen, in der Umfrage aber den Wunsch nach einem Realschulabschluss angeben, weil sie das Abitur für ihr Kind nicht für realisierbar halten. Stubbes Annahme hinsichtlich der relativen Kosten des höheren Bildungsgangs ist plausibel, wenn die zwingend entstehenden Kosten (Lernmittel, Ausflüge, etc.) zugrunde gelegt werden. Nicht weniger plausibel wäre es, von konstanten relativen Kosten auszugehen, weil wohlhabende und hochqualifizierte Eltern auch Kosten für extracurriculare Aktivitäten (Auslandsurlaub, Sprachferien, Austauschprogramme) einrechnen. Vielleicht existieren tatsächlich beide und möglicherweise noch weitere Varianten.

Das Motiv des Stuserhalts (beziehungsweise die Relevanz eines möglichen Statusverlusts) ist freilich ein gesondertes Problem, das nicht auf Rational Choice-Ansätze

und ihr Umfeld beschränkt ist. Mein Eindruck ist, dass aus der *empirischen Feststellung*, dass es hochqualifizierten und materiell abgesicherten Familien regelmäßig ›gelingt‹, einen hohen Schul- oder allgemeiner Bildungsabschluss für ihre Kinder zu ›realisieren‹, ein von der Forschung unterstelltes *Handlungsmotiv der Eltern* geworden ist. Es ist nicht auszuschließen, dass ein solches Handlungsmotiv existiert (vgl. zur Illustration dieses Punktes etwa Merckens und Wessel 2002: 60–61). Gerade dann ist aber Skepsis angebracht, ob es sich beim ›Status‹ in diesem Motiv um den sozialstatistischen handelt und ein Grund mehr für den Versuch gegeben, sich den elterlichen Relevanzstrukturen direkter zu nähern.

Schlussfolgerungen für diese Arbeit:

- Bildungsentscheidungen können als Abwägungsprozesse verstanden werden. Aber: »Ob diese Kalkulation und die Zielsetzung nach Maßgabe der vorgestellten Modelle erfolgt, ist fraglich, aber immerhin nicht unmöglich« (Steiner 2005: 70).
- Wenn es um die Erforschung tatsächlich stattfindender Entscheidungsprozesse geht, ist an entscheidungstheoretischen Ansätzen problematisch, dass die theoretisch unterstellte Relevanz sozialer Sachverhalte oft ungeprüft an die Stelle der (vielleicht anderen) Relevanz tritt, die diese Sachverhalte für die Handelnden haben.
- Dementsprechend nähert sich die vorliegende Arbeit dem Entscheidungsprozess mehr rekonstruktiv denn hypothesenprüfend.

4.2 QUALITATIVE STUDIEN VON ÜBERGANGSPROZESSEN

Auch in der deutschsprachigen Bildungsforschung ist ein zunehmendes Interesse festzustellen, solche Aspekte von Übergängen im Bildungswesen empirisch näher zu untersuchen, die bisher in statistisch ausgerichteten Studien nicht erfasst werden konnten oder nur durch vergleichsweise einfache Annahmen integriert wurden. Damit einher geht eine zunehmende Abkehr von standardisierten Befragungsformen.

Recht nah an den Erkenntnisinteressen der vorliegenden Arbeit ist die Studie von Faust u.a. (2007), mit der die zur vorzeitigen Einschulung führenden Entscheidungsprozesse untersucht werden. Auch hier wird vor allem die Frage gestellt, »wie es sozial selektiv zur Entscheidung für eine vorzeitige Einschulung kommt« (ebd.: 462). Forschungsleitend sind konkret neben der Frage nach der Art und Weise der Entscheidungsfindung außerdem die Fragen nach den von den Eltern dabei berücksichtigten Aspekten und danach, wie sich das familiäre Bildungsniveau im Entscheidungsprozess niederschlägt.

Schließlich wird gefragt, welches der gängigen Entscheidungsmodelle am ehesten geeignet ist, die untersuchten Prozesse zu beschreiben. Ausgangspunkt der Datenerhebung ist der erste Erhebungszeitpunkt der in Bayern und Hessen durchgeführten BiKS-Studie (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter). Mit einer Unterstichprobe von 23 der darin befragten Eltern und Kinder wurden Leitfadeninterviews zur Absicht und Begründung vorzeitiger oder fristgemäßer Einschulung und zu den elterlichen Informationsquellen geführt. Berichtet wird von den Ergebnissen des ersten von drei Befragungszeitpunkten, der ungefähr ein Jahr vor der möglichen vorzeitigen Einschulung stattfand. Die Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, wobei ein sowohl induktiv als auch ausgehend von den theoretischen Entscheidungsmodellen deduktiv gebildetes zweistufiges Kategoriensystem verwendet wurde (ebd.: 464–466).

Insgesamt zeigen die Interviews eine grundlegende Unsicherheit der Eltern hinsichtlich verschiedener entscheidungsrelevanter Aspekte. Dazu gehören vor allem die schlechte Abschätzbarkeit der weiteren Entwicklung der Kinder, die zum Befragungszeitpunkt vier bis fünf Jahre alt waren. Hinzu kommt, dass viele Eltern schlecht einschätzen können, inwiefern ihr Kind die von den Eltern erwarteten vielfältigen motivationalen, kognitiven, sozialen und körperlichen Voraussetzungen des Grundschulbesuchs erfüllen.

Zu den in den Interviews identifizierten entscheidungsbestimmenden Aspekten gehört beispielsweise die Informiertheit der Eltern. Denn eine vorzeitige Einschulung muss – sofern gewollt – von den Eltern weitgehend eigeninitiativ auf den Weg gebracht werden, da Informationen zur Einschulung amtlicherseits nur zum regulären Termin automatisch bereitgestellt werden. Insgesamt sind Eltern mit hohem Bildungsniveau besser als Eltern mit niedrigem Bildungsniveau informiert. Gleichwohl finden sich auch bei Letzteren gut informierte Eltern, insbesondere wenn ein älteres Geschwisterkind schon eine Schule besucht. Ein weiterer Aspekt betrifft den Zeithorizont. Insgesamt machen sich Eltern mit höherem Bildungsniveau früher Gedanken, ob ihr Kind schon schulreif sein könnte. Zum Aspekt der Erfolgserwartung sind die Befunde uneindeutig; Eltern von Kindern mit vergleichbaren (aus dem quantitativen BiKS-Teil entnommenen) Kompetenzmaßen schätzen diese sehr unterschiedlich ein. Kosten- und Nutzenaspekte wurden von den Eltern durchaus genannt. Als Kosten können etwa eine schlechtere Betreuungsrelation in der Schule oder unflexiblere Urlaubsplanung interpretiert werden; als Nutzen die Beitragsfreiheit der Schule oder die Vermeidung möglicher Unterforderung im Kindergarten. Die häufige Nennung bei gleichzeitiger Relativierung dieser Aspekte durch die Eltern interpretieren Faust u.a. aber so, dass die Kosten- und Nutzenaspekte

nicht sehr entscheidungsrelevant sind. In der Kategorie »Besondere Umstände« (ebd.: 471) sind weitere Aspekte versammelt, die sowohl von Eltern niedrigen wie von solchen hohen Bildungsniveaus geäußert wurden. Dazu gehören Umzugsplanungen, die Vermeidung bestimmter Grundschullehrkräfte oder die zu erwartende Klassengröße (ebd.: 469–472).

Zusammenfassend stellen Faust u.a. die Befunde zu einem »Entscheidungsraum« zusammen, in dem familiäres Bildungsniveau, Merkmale des Kindes und Einschulungsregelungen der Bundesländer »den Entscheidungsprozessen als zentrale Rahmenvariablen zugrunde« (ebd.: 472) liegen. Direkten Einfluss auf die Entscheidung zur vorzeitigen Einschulung haben dabei Erwartungs- und Wertkomponenten, die mit den anderen Entscheidungsaspekten in Wechselbeziehungen stehen. Hinsichtlich der Entscheidungsmodelle Rational Choice/Wert-Erwartung, sozialer Nähe (Milieuspezifik) und abgekürzter Entscheidungsprozesse

stellt sich die Einschulungsentscheidung als längerfristig erwogene Entscheidung dar, deren Rationalität allerdings nicht durch ein ökonomisches Kalkül geprägt ist. Im Mittelpunkt stehen Überlegungen, die „intrinsisch motiviert“ an der bestmöglichen Förderung des Kindes orientiert sind (ebd.).

Expliziten Kosten, Nutzen und Statusaspekten weisen Faust u.a. hinsichtlich der untersuchten Entscheidungsstelle eine untergeordnete Rolle zu (ebd.: 474).

Insgesamt stellt die Studie einen Versuch dar, sich denjenigen Entscheidungsaspekten zu nähern, welche die Eltern selbst für relevant halten. Mit ihnen eng verknüpft ist die Art und Weise, wie die Entscheidung für eine vorzeitige Einschulung zustande kommt. Problematisch erscheint aber das Vorgehen, die von den Eltern genannten Aspekte mit einer kategorisierenden Inhaltsanalyse voneinander zu isolieren. So lässt sich zwar feststellen, ob die einen oder anderen Aspekte für Eltern mit hohem oder niedrigem Bildungsniveau relevanter sind (eine Zuordnung, die offenbar oftmals nicht einfach ist). Es wird aber die Möglichkeit vertan, die relevanten Aspekte fallbezogen auf ihre Beziehungen untereinander und auf die jeweils individuellen Merkmale der Lebens- und Angebotssituation und der sozialen Lage zu beziehen. Verdeutlichen lässt sich dieses Problem gut an der Kategorie der »Besonderen Umstände«. Hier sind höchst individuelle Kriterien (etwa die Vermeidung einer bestimmten Grundschullehrkraft) versammelt, die durchaus das Potenzial haben können, alle anderen Aspekte in den Schatten zu stellen beziehungsweise die Bedeutung anderer Aspekte in ganz neuem Licht erscheinen zu lassen. Hier liegt die Vermutung nahe, dass die Berücksichtigung des lokalen und individuellen Kontexts zu einem tieferen Verständnis von Form und Inhalt der Entscheidungsprozesse führen könnte.

Gleichwohl ist die Hinwendung zur Rekonstruktion der Entscheidungsprozesse begrüßenswert. Auch in Bereichen der Übergangsforschung, die nicht auf Bildungsentscheidungen fokussiert sind und die bisher kaum oder vornehmlich quantitativ erforscht wurden, findet zunehmend eine rekonstruktive Bearbeitung von Forschungsdesideraten statt. Beispielsweise beschwerten sich Krüger u.a. (2007), dass in Studien zum Übergang in die Sekundarstufe dem damit verbundenen Bruch in Gleichaltrigenbeziehungen große Bedeutung zugewiesen wird (etwa als Relevanz der Frage für Kinder, welche Schule ihre Freundinnen und Freunde demnächst besuchen werden), dieser Aspekt aber nur randständig und weitgehend statistisch untersucht wird. Davon ausgehend nehmen sie sich vor, in einer qualitativen Längsschnittstudie die Bedeutung dieser Beziehungen für den Erfolg von Schulkarrieren fallbezogen zu rekonstruieren (ebd.: 509–511). Dabei betrachten sie Kinder als aktive Gestalter ihrer Umwelt, »die gesellschaftliche Erwartungen nicht lediglich übernehmen, sondern produktiv gestalten und Ko-Konstrukteure ihrer Bildungsbiographien sind« (ebd.: 511). Ein weiteres Beispiel stellen Helsper u.a. (2007) vor. Im Gegensatz zur statistisch orientierten Erforschung elterlicher Bildungsentscheidungen, in denen oft »der „homo oeconomicus“ als Akteursmodell favorisiert« wird, betrachten sie die als »Selektionsereignisse« (ebd.: 477) gefassten Übergänge aus Sicht der Kinder. Dazu führen sie eine qualitative Längsschnittstudie durch, in der sie in einer Prozessperspektive »an die Linie einer schülerbiographischen Auseinandersetzung mit Selektion und Karriere« (ebd.: 477–478) anknüpfen wollen. Ziel ist die Rekonstruktion unterschiedlicher Habitusformen, die sie als individuelle Grundlage von übergangsbezogenen Sinngebungsprozessen verstehen.

Schlussfolgerungen für diese Arbeit:

- Angesichts regelmäßig offen bleibender Forschungsfragen wird kontexterhaltenen und fallbezogenen Analyseverfahren in verschiedenen Feldern der Bildungsforschung das Potenzial zugesprochen, die Bearbeitung dieser Forschungsdesiderate zu ermöglichen.

4.3 ENTSCHEIDUNGSGRÜNDE UND ENTSCHEIDUNGSFORMEN

Clausen (2006) untersucht die Wahl konkreter Einzelschulen innerhalb eines Bildungsgangs. Dabei ist ihm daran gelegen, in der Befragung sowohl Entscheidungskriterien als auch Entscheidungsformen zu erheben. Hintergrund sind die (in Teilen oben im Abschnitt 3.1 referierten) Untersuchungen aus dem angloamerikanischen Raum, die ganz

unterschiedliche Entscheidungsformen gefunden haben und zudem feststellen, dass das in den dortigen Bildungsreformen angenommene Wahlkriterium der Schulqualität eher von untergeordneter Bedeutung ist (vgl. Clausen 2006: 69–71). Für die Studie wurden alle Eltern Mannheimer und Heidelberger ViertklässlerInnen mit Fragebögen versorgt. In die Auswertung gingen Daten von ca. 400 Eltern ein, deren Kind eine Realschulempfehlung bekommen hatte und von ca. 1000 Eltern, deren Kind eine Gymnasiumsempfehlung hatte. Für Eltern von Kindern mit Hauptschulempfehlung bestand zum Erhebungszeitpunkt keine freie Schulwahl, diese wurden zur Schulwahl deshalb nicht befragt.

Die Entscheidungskriterien für die bereits ausgewählte oder momentan präferierte Schule wurden mit »Warum wählen Sie genau diese Schule?« offen erfragt. Der Zusatz »Nennen Sie zuerst den für Sie wichtigsten Grund« sollte eine grobe Priorisierung der Wahlkriterien durch die Eltern bewirken. Die in Einzelbegründungen zerlegten Antworten der Eltern wurden in »einem Wechselspiel von theoriegeleiteter und induktiver Vorgehensweise« (ebd.: 76) in ein dreistufiges hierarchisches Kategoriensystem eingeordnet, um eine quantitative Inhaltsanalyse durchführen zu können. Die Oberkategorien dieses Systems sind: (1) Konkrete Schulqualität, (2) Schulprofil, (3) Schulische Rahmenbedingungen, (4) Schulqualität aus Außensicht, (5) Persönliche Erfahrung, (6) Wunsch des Kindes, (7) Schulbesuch anderer Kinder, (8) Schulweg, (9) Sonstige (ebd.: 75–77). Hinsichtlich der Verteilung der von den Eltern erstgenannten Wahlgründe auf die Oberkategorien ergeben sich deutliche Unterschiede zwischen den Eltern der Kinder mit den verschiedenen Bildungsempfehlungen, vor allem im Bereich Schulprofil und Schulweg. Gründe aus der Kategorie Schulprofil wurden von (zukünftigen) Gymnasiumselttern weit häufiger als erster Grund genannt als von Realschuleltern (ca. 31% und 12%); beim Schulweg verhält es sich eher umgekehrt (ca. 36% Realschuleltern, ca. 21% Gymnasiumselttern). In der Häufigkeitsverteilung aller (dass heißt nicht nur der erstgenannten) Gründe ist der Unterschied beim Schulweg allerdings deutlich geringer. Außerdem stellt Clausen die Häufigkeitsverteilung der erstgenannten Gründe auf der zweiten Ebene des Kategoriensystems dar. Dabei sticht im Bereich Schulprofil vor allem die Relevanz des Fächerangebots für Gymnasiumselttern hervor, »welches bei den Realschulempfohlenen keine Rolle spielt« (ebd.: 80–81). Dass es sich bei der weiterführenden Schule um eine Gesamtschule handelt (Schulform), ist – verglichen mit den Gymnasiumselttern – relativ vielen Realschuleltern wichtig. Die Oberkategorie Schulweg ist nicht weiter unterteilt, das Ergebnis daher wie oben. Zusammenfassend hält Clausen zu den Entscheidungskriterien fest, dass neben dem Schulweg vor allem für Gymnasiumselttern das Fächerangebot ein wichtiges entscheidungsrelevantes Schulmerkmal ist. Angesichts der vergleichsweise seltenen Nennung anderer Gründe erscheint ihm zudem »die Be-

deutung, die der Außenwirkung nichtfachlicher Profilverkmale in Publikationen zur Schulentwicklung zugewiesen wird, überhöht« (ebd.: 86).

Um möglicherweise vorhandene qualitativ verschiedene Entscheidungsformen identifizieren zu können, sollten die Eltern auf vierstufigen Rating-Skalen angeben, inwiefern zwölf Aussagen auf ihre Situation zutreffen. Diese Aussagen betreffen die Anzahl der Schulen, zu denen Informationen eingeholt wurden, die Informationsquellen (Drucksachen, FreundInnen, Lehrkräfte), die Relevanz von Sozialbeziehungen usw. Zudem wurden Informationen zu Bildung und Beruf der Eltern erhoben, um eventuell unterscheidbare Entscheidungsformen auf den sozioökonomischen Hintergrund der Eltern beziehen zu können (ebd.: 77–78). In eine zweistufige Clusteranalyse fließen dann sowohl die Entscheidungsgründe als auch die Angaben zur Entscheidungsform ein. Die ersten beiden von fünf Clustern umfassen ca. 45% der Befragten und beinhalten Eltern, die hohen Suchaufwand betreiben, das heißt, mehrere Schulen besuchen und auch weiter-suchen, wenn ihnen schon eine akzeptable Schule bekannt ist. Sie unterscheiden sich aber hinsichtlich der Entscheidungskriterien. Für die einen stehen Gründe aus den Bereichen Schulqualität und Rahmenbedingungen, für die anderen das Schulprofil im Vordergrund. Ein weiterer Cluster ist hinsichtlich der Entscheidungsform noch vergleichbar, die Eltern entscheiden sich aber mehr aufgrund von Empfehlungen und dem Ruf einer Schule. Die Eltern des vierten Clusters wählen die Schule insofern nicht (nochmal) aus, als dass sie sich an die Entscheidung halten, die sie schon für ein älteres Geschwisterkind getroffen haben; dementsprechend fällt auch der Suchaufwand gering aus. Die Eltern im fünften Cluster betreiben einen mäßigen Suchaufwand und entscheiden sich für eine wohnortnahe Schule und/oder für eine Schule, die auch von anderen Kindern ihrer Grundschule besucht wird. Eltern mit hohem formalem Bildungsniveau sind besonders häufig im ersten Cluster zu finden und besonders selten im fünften Cluster; für Eltern mit niedrigem formalem Bildungsniveau findet Clausen den genau umgekehrten Zusammenhang (ebd.: 82–85). Er fasst zusammen, dass eine Annahme »eines allgemein gültigen Entscheidungsprozesses« (ebd.: 86) nicht haltbar ist. Auch die Schichtspezifik der Entscheidungsformen wirft Fragen nach einer möglicherweise verstärkten schulischen Segregation auf, die über wohnräumliche Segregation hinausgeht. Denn die Möglichkeiten der freien Schulwahl werden schichtspezifisch unterschiedlich stark genutzt, um die eigenen Bildungsvorstellungen zu realisieren (ebd.: 86–87).

»Gründe für die Wahl der Schule« tauchen auch in einer Untersuchung des Münchener Stadtentwicklungsreferats auf (Landeshauptstadt München 1976). Es handelt sich um eine aufwändige Studie im Rahmen der Stadt- und Schulentwicklungsplanung, in der zum einen sozialräumlichen Aspekten wie dem städtischen Bildungsgefälle mit Da-

ten der Volkszählung 1970 nachgegangen wird. Zum anderen werden anhand eigens erhobener Daten von SchülerInnen und Eltern aus den fünften Klassen ausgewählter Gymnasien Motive für die Wahl der spezifischen Schule und Details zu den Schulwegen untersucht. Aus den Adressdaten des Schulpublikums der untersuchten Gymnasien wurde zudem der jeweilige tatsächliche Einzugsbereich rekonstruiert und kartiert – insgesamt ist damit die räumliche Angebots- und Nachfragestruktur einer der Schwerpunkte.

Die Eltern wurden gebeten, aus vorgegebenen Wahlkriterien diejenigen drei gereiht anzugeben, die in der zurückliegenden Entscheidung für eine Schule die wichtigsten waren. Die vorgegebenen Gründe erinnern größtenteils an die aus der zweiten Ebene von Clausens Kategorienschema; insbesondere sind das Fächerangebot, der Ruf der Schule, andere Familienmitglieder als Referenz, Empfehlungen, Sozialbeziehungen (Freunde und Freundinnen des Kindes) und die Größe der Schule zu nennen. Spezifisch für die Münchener Untersuchung sind die detaillierte Erfassung von Aspekten des Schulwegs (Entfernung, Dauer, Verkehrsmittel) und deren Bewertung durch Eltern und SchülerInnen, sowie die Rolle der gemeinsamen oder getrennten Unterrichtung von Jungen und Mädchen (Koedukation) als Wahlkriterium. Die Angaben der Eltern werden teilweise zwar getrennt nach den untersuchten Gymnasien ausgewertet, aber anders als bei Clausen nicht mit (offenbar individuell gar nicht erhobenen) Indikatoren zur sozialen Lage der Eltern verknüpft (ebd.: 37–40). Relevante Anteile am erstgenannten Wahlgrund haben mit 60% der Schulzweig (die Spezialisierung der Schule, etwa neusprachlich oder wirtschaftswissenschaftlich), mit 15% der Schulweg und mit 14% der Ruf der Schule. Die Verknüpfung der Wahlgründe mit sozialen Indikatoren erfolgt auf Aggregatebene (und damit, da nicht durch Individualdaten abgesichert, letztlich spekulativ). So stellen die Autoren für ein naturwissenschaftlich-technisches Jungengymnasium fest, dass an diesem ein hoher Anteil des Publikums aus Stadtteilen mit eher geringem Bildungsniveau stammt. Gleichzeitig nannten 80% der Eltern dieser Schüler den Schulzweig als wichtigsten Auswahlgrund. Daraus schließt die Studie, dass Familien niedrigen Bildungsniveaus einen Bildungsaufstieg möglicherweise eher über technische denn sprachliche Curricula realisierbar finden. Anhand weiterer differenzierter (und auf den Individualdaten beruhenden) Auswertungen der Wahlgründe und der Angaben zu den Schulwegen kommt die Studie unter anderem zu dem Ergebnis, dass Eltern lange Schulwege zum Gymnasium nicht unproblematisch finden, qualitative Ansprüche an das Bildungsangebot, insbesondere die Fächerschwerpunkte, aber absolute Priorität haben (ebd.: 40–42).

Aktuell werden die Gründe oder Motive von Eltern, ihre Kinder an pädagogischen Angeboten teilnehmen zu lassen, auch in der Schulentwicklungsforschung behandelt. Ein Beispiel ist die *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*, die sich mit ver-

schiedensten Aspekten von Ganztagsschulangeboten in der Primarstufe und der Sekundarstufe I befasst. Aus dieser Studie liegen Daten von gut 9 000 Eltern zu ihren Gründen vor, ihr Kind an der Ganztagschule beziehungsweise -betreuung anzumelden. Zu zehn vorgegebenen Gründen waren die Eltern aufgefordert, deren Relevanz in vier Stufen von gar nicht wichtig bis sehr wichtig zu bewerten. Die Gründe sind beispielsweise: Empfehlung des Lehrers, bessere individuelle Förderung, bessere Schulleistungen oder verlässliche Betreuung des Kindes. Auch, wenn keiner der Gründe von weniger als 50 % der Eltern als wichtig oder sehr wichtig befunden wurde, machen die Autorinnen die »Förderung der Schülerinnen und Schüler sowohl im fachlichen als auch im sozialen Bereich« (Dieckmann u.a. 2007: 166) als besonders dominanten Motivkomplex aus. In der Primarstufe sind dabei Aspekte der Betreuung und elterlicher Berufsausübung wichtiger als in der Sekundarstufe, in der für die Eltern eher leistungsbezogene Gründe für die Ganztagschule sprechen (ebd.: 166–168).

Hinsichtlich der in der vorliegenden Arbeit verfolgten Fragestellung bieten die in diesem Abschnitt vorgestellten Studien keine neuen methodischen Orientierungspunkte. Es treffen einige der oben im Abschnitt 3.1 angeführten Kritikpunkte zu. Clausens Fragestellung ist am ehesten mit der der vorliegenden Arbeit vergleichbar. Hier ist insbesondere die – allerdings absichtliche (Clausen 2006: 74) – Absehung vom Kontext der individuellen Fälle und der jeweiligen örtlichen Angebotsstruktur bedauerlich. Hinsichtlich der Erfassung der Angebots- und Nachfragestruktur und der Möglichkeiten, die erforderlichen Schulwege zurückzulegen, besticht die Münchener Studie. Deren Interesse liegt allerdings in der Stadt- und Schulentwicklungsplanung; der Verzicht auf die Erhebung von Hintergrundmerkmalen in der Eigenerhebung zeigt, dass individuelle Entscheidungsprozesse und deren soziale Variation nicht im Fokus standen.

Alle Studien betrifft die Problematik, die mit der Abfrage priorisierter Entscheidungsgründe einhergeht. Zudem ist schon erhebungstechnisch nicht vorgesehen, die für die Eltern möglicherweise relevanten Beziehungen zwischen unterschiedlichen Kriterien abzubilden. Clausens offene Erhebungsmethode lässt den Befragten insgesamt noch den meisten Spielraum. Die von ihm erhobenen Kriterien zur Bestimmung der Entscheidungsform (Informationsquellen, Suchintensität) lassen als äußere Merkmale eine Prozessperspektive aber nur ansatzweise zu.

Schlussfolgerungen für diese Arbeit:

- Das Münchener Beispiel zur lokalen Schulentwicklungsplanung zeigt, dass standardisierte Erhebungen zu Bildungsentscheidungen je nach Erkenntnisinteresse nütz-

lich sein können. Hinsichtlich der Frage nach dem *wie* der Schul(form)wahl wiederholen sich aber die schon genannten Probleme.

4.4 INSTITUTIONELLE DISKRIMINIERUNG

Der Ansatz der institutionellen Diskriminierung schlägt einen recht weitgehenden Perspektivenwechsel für die Bildungsforschung vor. Und zwar, dass nicht vornehmlich Eigenschaften von SchülerInnen oder Familien für statistisch feststellbare Disparitäten der Bildungsbeteiligung ursächlich sind, sondern dass es Entscheidungs-, Zuschreibungs- und Sinngebungsprozesse innerhalb der Organisationen des Bildungswesens sind, die sowohl Bildungsungleichheit als auch die zu ihrer Erklärung herangezogenen Unterschiede (mit) produzieren (vgl. Bommes und Radtke 1993: 487–488):

Die geläufige Unterstellung einer Milieu- bzw. Umweltabhängigkeit des Schulerfolgs, den die Schule mit Verweis auf die Familie und ihr soziales Umfeld als Erklärung bevorzugt, wird auf Unterscheidungen der Schule zurückgeführt und als Herstellungsvorgang von Differenz reformuliert. (Gomolla und Radtke 2002: 17)

Empirischer Ausgangspunkt der Erprobung dieses Ansatzes für die BRD ist das überproportional häufige schulische Scheitern von Kindern mit Migrationshintergrund.

Bezugnehmend auf angloamerikanische Konzepte von institutionalisiertem Rassismus und institutioneller Diskriminierung präzisieren Gomolla und Radtke diese Ansätze für ihre empirische Untersuchung. Ausgehend vom *labeling approach* liegt der Fokus nicht darauf, dass Kinder in der Schule eventuell unterschiedliche Leistungen erbringen (oder sonst verschieden sind), sondern wie diese und andere Verhaltensweisen und Merkmale interpretiert und verarbeitet werden (ebd.: 55). Wesentlich ist dabei, dass diskriminierende Entscheidungspraktiken vorurteilsbeladene oder rassistische Organisationsmitglieder nicht voraussetzen, auch braucht es keine entsprechenden Organisationsziele zu geben. Vielmehr sind Entscheidungsprozesse in der Schule wesentlich von deren organisatorischer Eigenrationalität durchdrungen, zu der auch Bestands- und Funktionsinteressen gehören. Die Annahme ist, dass Entscheidungen entlang organisationaler Eigeninteressen gefällt und nachträglich akzeptabel begründet werden:

Der institutionelle Deutungshaushalt selbst ist, wie die neo-institutionalistische Organisationstheorie behauptet, zentraler Teil des Entscheidungsprozesses, bei dem die verschiedenen Elemente einer Entscheidung – Entscheidungsgelegenheiten, Organisationsressourcen, Handlungsoptionen, Rahmenvorgaben, eingeübte Routinen etc. – miteinander kombiniert werden müssen. Den so zustande gekommenen Entscheidungen muss

Sinn zugewiesen werden, sie müssen als rational, zweckmäßig und mit den Zielen der Organisation vereinbar präsentiert werden können. Dazu wird auf den institutionellen Wissenshaushalt zugegriffen (ebd.: 144).

Zu solchen Wissenshaushalten gehört beispielsweise das Prinzip der Monolingualität der Schule. Vor diesem Hintergrund erscheinen mit sprachlichen Problemen begründete Sonderbehandlungen plausibel oder sogar wünschenswert. Gerade wegen der Selbstverständlichkeit der einsprachigen Schule ist es den Beteiligten oft nicht möglich, die diskriminierenden Effekte dieses Prinzips zu erkennen (vgl. ebd.: 255–256).

Die empirische Studie von Gomolla und Radtke bezieht sich auf Bielefeld als großstädtisches und ausdifferenziertes Bildungssystem für den Zeitraum von 1980 bis 1990. Ziel ist, herauszufinden, an welchen schulischen Entscheidungsstellen Hinweise auf institutionelle Diskriminierung vorliegen und welche Mechanismen der Diskriminierung dort auszumachen sind.

Von Mechanismen der institutionellen Diskriminierung von Migrant*innen in der Schule soll gesprochen werden,

- wenn regelmäßig von der Organisation Schule vorgenommene (Selektions-)Entscheidungen, die in ihrer eigenen Logik und Pragmatik getroffen werden, ungleiche Wirkungen auf Schüler haben, und
- wenn diese in der Organisation selbst hergestellten Unterschiede durch Merkmale/Eigenschaften, die der benachteiligten Gruppe zugeschrieben werden, mit Sinn ausgestattet werden, und
- wenn es sich dabei um das Kollektivmerkmal der ‚nationalen Herkunft‘/‚Kultur‘ handelt. (ebd.: 264)

Für die kommunale Ebene werden die Entwicklung der Struktur des schulischen Bildungsangebots und die Entwicklung verschiedener Kenngrößen zur Bildungsbeteiligung der Kinder von Einheimischen und der von Migrant*innen analysiert. Für den Untersuchungszeitraum wird dabei begründet davon ausgegangen, dass es keine systematischen Veränderungen in den Eigenschaften der ausländischen Bevölkerung gegeben hat, die mögliche Änderungen in den bildungsbezogenen Kenngrößen verursacht haben könnte. Die Entwicklung verschiedener Kenngrößen wird auch auf der Ebene von 20 ausgewählten Schulen – davon 10 Grundschulen – betrachtet. Der Schwerpunkt auf Grundschulen ist der Häufung von Entscheidungsstellen an dieser Schulform geschuldet, die jeweils weitreichenden Einfluss auf Bildungslaufbahnen haben können: Einschulung (Möglichkeit der Zurückstellung), Überweisung auf eine Sonderschule für Lernbehinderte, Übergang in die Sekundarstufe (ebd.: 84–90). Auf der Ebene der Einzelschulen dienen leit-

fadengestützte Gespräche mit SchulleiterInnen und Klassen- und BeratungslehrerInnen der Ermittlung des jeweiligen institutionalisierten Deutungshaushalts. Außerdem wurden Gutachten zu Sonderschulüberweisungen in die Untersuchung aufgenommen (ebd.: 142–144). Die Interviews und die Gutachten durchlaufen eine Argumentationsanalyse; es wird davon ausgegangen, dass in der Darstellung und Erläuterung des Zustandekommens problematischer Sachverhalte (etwa der Sonderschul-Überweisungsraten) die Konstruktionsprinzipien der für gültig und anerkannt gehaltenen Objektivität sichtbar werden, die der Entscheidungspraxis zugrunde lagen (ebd.: 144–146).

Gomolla und Radtke identifizieren eine Vielzahl von Mechanismen direkter und indirekter Diskriminierung der Kinder von MigrantInnen sowie Effekte der Interaktion von Diskriminierungsmechanismen. Ein Beispiel für direkte Diskriminierung ist die Überweisung von Grundschulkindern auf Sonderschulen für Lernbehinderte und deren der Rechtslage entgegenstehende Begründung mit Sprachdefiziten der Kinder. Dahinter stehen Einvernehmen und jeweilige Interessen der beteiligten Einrichtungen: Die Grundschule betreibt Leistungshomogenisierung und entlastet sich von Förderbedarf; die Sonderschule erhält ihre Existenzberechtigung; das beaufsichtigende Schulamt kann die vorhandene Schulstruktur besser auslasten. Diese Interessen sind freilich kontingent und können je nach demographischer Situation und Schulstruktur anders ausfallen. Ein Mechanismus indirekter Diskriminierung hinsichtlich der möglichen Eignung für den Gymnasiumsbesuch ist der Verweis auf dazu nötige perfekte Deutschkenntnisse. Die mit Sprachdefiziten begründete Antizipation späterer Probleme am Gymnasium führt dazu, dass vermehrt Real- und Gesamtschulempfehlungen ausgesprochen werden. Gleiches gilt für ein unterstützendes Elternhaus, das die (schulischen) Entscheider als zwingende Voraussetzung für einen erfolgreichen Gymnasiumsbesuch sehen. Dabei sind

eine Vielzahl von defizitorientierten ethnisch-kulturellen Zuschreibungen in bezug auf die häusliche Unterstützung und das Sozialisationsmilieu von Migrantenkinder an die sprachlichen Fähigkeiten angekoppelt. (ebd.: 252)

Ein Beispiel für die Interaktion von Diskriminierungsmechanismen ist die stigmatisierende Wirkung früherer Fördermaßnahmen (etwa Sprachförderung), die schulzeitverlängernd wirken. Solche Maßnahmen können an späteren Entscheidungsstellen, an denen es auch um Alters- oder Leistungshomogenisierung von Schulklassen geht, als Merkmal eines Problemfalls und damit zum Nachteil der Kinder gedeutet werden (ebd.: 266–274).

Relevant ist die in diesem Ansatz vorgenommene Perspektivenverschiebung insbesondere hinsichtlich der Ansatzpunkte möglicher Interventionen zur Reduzierung der

Bildungsbenachteiligung von MigrantInnen – insbesondere vor dem oft mäßigen oder ausbleibenden Erfolg von auf die Betroffenen als Individuen oder Familien gerichteten Maßnahmen. Gomolla und Radtke schlagen vor, die Aufmerksamkeit der Entscheider im Sinne der Förderung professioneller Reflexivität auf bisher nicht wahrgenommene Folgen ihres Handelns zu lenken und schlagen in die gleiche Richtung zielende Maßnahmen zu rechtlichen Bestimmungen und für die kommunale Ebene vor (ebd.: 281–282).

Schlussfolgerungen für diese Arbeit:

- Die Verschiebung der Perspektive stellt die Organisation des Bildungswesens und seiner konkreten Einrichtungen als gewichtige Ursache von Bildungsungleichheit gegen oder neben Ansätze, welche die Ursachen in individuellen oder kollektiven Merkmalen der Betroffenen sehen.
- Damit rückt der Ansatz der institutionellen Diskriminierung auch das Schul- und Bildungswesen übergreifende Diskurse etwa von Monolingualität oder Meritokratie in den Blickpunkt, die in anderen Ansätzen nur selten problematisiert werden.

5 Zusammenfassung Forschungsfragen und Methode

Nach der Literaturdurchsicht der letzten beiden Kapitel folgt hier zunächst die Konkretisierung der Forschungsfrage nach dem Wie der Schulwahl. Außerdem wird die Entscheidung für leitfadengestützte Interviews als Erhebungsmethode kurz begründet und erläutert, wie mit den so gewonnenen Daten verfahren wird. Details zur Durchführung der Erhebung enthält dann das folgende Kapitel.

5.1 FORSCHUNGSFRAGEN

Ausgangspunkt ist die systematisch sozial variierende Beteiligung an den Bildungsgängen (die verschiedenen Schulformen zuzurechnen sind), und damit ein bestimmter Aspekt von Bildungsungleichheit. Der Übergang in die Sekundarstufe beinhaltet die Anmeldung an einer weiterführenden Schule, womit sowohl eine Festlegung auf eine Schulform als auch auf eine konkrete Einzelschule stattfindet. Davon ausgehend ist die Frage:

- Wie kommen Eltern dazu, ihr Kind an einer bestimmten Schule und nicht an einer anderen anzumelden?

Ziel ist die Rekonstruktion der Entscheidungsfindung als Prozess. Entsprechend den Ergebnissen der Literatursichtung werden in der Bearbeitung der Forschungsfrage folgende Aspekte besonders berücksichtigt:

- Nach welchen Kriterien suchen die Eltern die Schule aus beziehungsweise welche Gründe geben sie dafür an? Sowohl die Forschung zu Bildungsentscheidungen (über die Schulform/den Bildungsgang) als auch die zur Wahl von Einzelschulen haben eine Vielzahl von Gründen ergeben, die für Eltern relevant sein können. Mehr als um die einzelnen (Wahl-)Kriterien geht es hier darum, in welches Verhältnis die Eltern sie zueinander setzen.
- Wie lassen sich Unterschiede in den Entscheidungen mit Merkmalen der sozialen Lage/Position in Verbindung bringen, beispielsweise mit Bildungs- und Berufslaufbahn, Wohlstand usw.?
- Welche Rolle spielen Werte, Überzeugungen und Identität der Eltern?
- Wie sind die Entscheidungen und Kriterien mit dem sozialen und räumlichen Kontext, beispielsweise der schulischen Angebotsstruktur, verknüpft?

- Inwiefern können die Entscheidungen und die zu ihnen führenden Prozesse nicht nur als in der sozialen Lage (und anhand anderer Dimensionen sozialer Differenzierung) begründet vorgestellt werden, sondern auch als deren Vollzug und Ko-Konstruktion?
- Welcher Informationsquellen bedienen sich die Eltern und welche Rolle kommt anderen Akteuren in den sozialen Netzwerken der Eltern zu?

Mit dem elterlichen oder familiären Entscheidungsverhalten wird freilich nur ein bestimmter Aspekt in der Reproduktion von Bildungsungleichheit in den Blick genommen. Details der Entscheidungsprozesse sind für den deutschsprachigen Raum aber bisher unzureichend erforscht, trotz der zahlreichen Studien, die sich entscheidungstheoretischer Konzepte und Begriffe bedienen. Hinzu kommt, dass der Einfluss der Schulwahl* auf bildungsganginterne Differenzierungsprozesse bisher ebenfalls nur punktuell untersucht wurde.

5.2 METHODE

Da im deutschen Sprachraum qualitativ-rekonstruierende Studien zum Entscheidungsverhalten von Eltern beim Übergang ihrer Kinder in die Sekundarstufe rar sind, liegt eine methodische Orientierung an den englischen Studien nahe. Diese haben gezeigt, dass und wie Bildungsentscheidungen aufbauend auf offenen Erhebungs- und interpretierenden Auswertungsverfahren aus einer Prozessperspektive in den Blick genommen werden können. Gezeigt wurde auch, wie damit das durch (wenigstens implizit) hypothesenprüfende Ansätze gezeichnete Bild dieser Prozesse präzisiert werden kann. Dementsprechend fiel hier für die Erhebungsmethode die Wahl auf leitfadengestützte Interviews als weitgehend offene Form der Befragung.

Erhebungsmethode

Gegenüber standardisierten Befragungen haben Leitfadeninterviews hinsichtlich der oben stehenden Forschungsfragen eine Reihe von Vorteilen. Die vom Interviewer gegebenen thematischen Erzählaufforderungen lassen den Befragten die Möglichkeit, ihre

* Der Begriff »Schulwahl« impliziert, dass vor der Anmeldung des Kinds an einer Schule eine Entscheidung der Eltern *für* diese Schule stattgefunden hat. Der Einfachheit halber wird hier auch dann von »Schulwahl« gesprochen, wenn fraglich ist, ob den Eltern eine bewusste Wahl und letztlich Entscheidung zugerechnet werden kann (zum Beispiel weil in spezifischen Situationen keine alternativen Schulen vorhanden sind).

Version der Entscheidungsfindung darzustellen; insbesondere erhalten einzelne Aspekte vor allem dann Relevanz, wenn die Befragten sie ihnen zugestehen – auch unabhängig von Vorwissen und Annahmen der Forschenden. Der Gesprächscharakter der Interviews unterstützt weiterhin die Vertrauensbildung zwischen Interviewer und Befragten, da die Reaktionen des Interviewers/der Interviewerin von den Äußerungen der Befragten abhängen, und nicht von einem Fragebogen (und nur sehr begrenzt vom flexibel einsetzbaren Leitfaden). Beiden Seiten erlaubt der Dialog auch die unmittelbare Klärung, Präzisierung oder weitere Ausführung von Fragen und Äußerungen. Konkret lassen sich die Interviews am ehesten als problemzentrierte Interviews klassifizieren, in denen den Befragten auch bei Vorgabe thematischer Schwerpunkte Raum für Erzählungen bleibt (Flick 2005: 134–139, 143; vgl. auch Hollway und Jefferson 2000: 34–37).

Beim Umgang mit so erhobenen Daten ist zu berücksichtigen, dass ihr Kern die Bedeutungen sind, die die Befragten ihrem Handeln und Vorgängen in ihrer Umwelt geben. Hinsichtlich der von den Eltern angegebenen Beweggründe für ihre (Bildungs-) Entscheidungen wird davon ausgegangen, dass die Eltern sie im Interview gegenüber sich selbst und anderen, den Interviewer eingeschlossen, (auch nachträglich) legitimieren (vgl. oben, Abschnitte 3.2 und 3.3).

Geeignete Verfahren der Triangulation, also der Verifizierung oder Detaillierung der einzelnen Fälle durch zusätzliche (Formen der) Datenerhebung, waren zunächst nicht offensichtlich. Hinsichtlich der Forschungsfragen käme hier etwa die Beschaffung von Daten in Betracht, die von der elterlichen Interpretation unabhängig sind; beispielsweise zur bisherigen Schullaufbahn der Kinder (von der Grundschule oder den Lehrkräften). Derartige Gedanken fielen allerdings der forschungspragmatischen Entscheidung für eine einstufige Erhebungsphase (siehe unten) zum Opfer; entsprechend war auch vor Beginn und Auswertung der Erhebung nicht klar, welche Art von Daten zusätzlich sinnvoll und nutzbringend erhoben werden könnte oder sollte. Über die Durchführung offener Befragung hinausgehende Erhebungsformen wie die teilnehmende Beobachtung schieden von vornherein aufgrund arbeitsökonomischer Überlegungen aus. Es sprechen aber auch andere Gründe dagegen. So ist davon auszugehen, dass über punktuelle Kontakte mit den Befragten hinausgehende Erhebungsverfahren die Gewinnung von Untersuchungspersonen erheblich erschweren. Das gilt für die hier untersuchten Bildungsentscheidungen besonders, da sie in weiten Teilen innerhalb der Familie in ihrem räumlichen und sozialen Privatbereich stattfinden. Zudem sind Verfahren wie die teilnehmende Beobachtung besser zur Erfassung von Vorgängen an zentralen Orten (Schule, Klassenzimmer) geeignet denn zur Erfassung dezentral stattfindender Entscheidungsprozesse in Familien.

Der Erhebungszeitraum sollte nach der Anmeldung der GrundschülerInnen an einer weiterführenden Schule beginnen und vor dem Schulwechsel enden. Zum einen sollte damit vermieden werden, in einen möglicherweise noch nicht abgeschlossenen Entscheidungsprozess einzugreifen, zum anderen sollte die Entscheidung noch nicht lange zurückliegen. Die Entscheidung für jeweils nur ein Interview pro Fall erfolgte forschungspragmatisch mit Rücksicht auf meine eigene Arbeitsbelastung; außerdem erhoffte ich mir von der Bitte um ein Interview statt um mehrere (etwa zur Klärung von Rückfragen oder zu vertieften Besprechung einzelner Themen) eine erfolgreichere Gewinnung von InterviewpartnerInnen. Die letztlich durchgeführten Interviews wurden – das Einverständnis der Befragten vorausgesetzt – einige Wochen nach Beginn des neuen Schuljahrs um einen telefonischen Kontakt ergänzt. Dessen Hauptzweck war zu erfragen, ob der Schulwunsch letztlich realisiert wurde.

Leitfaden

Der Interviewleitfaden (siehe Abbildung A-17 auf Seite 268) ist grob in vier thematische Blöcke eingeteilt. Der erste Teil bildet den Schwerpunkt und dreht sich darum, wie die Eltern dazu gekommen sind, ihr Kind an einer bestimmten Schule anzumelden. Zu jedem Themenblock enthält der Leitfaden eine Reihe von Stichpunkten und Fragen. Zum Teil beziehen sie sich auf verschiedene Aspekte des Themenblocks und dienen damit der Fokussierung des Gesprächs (zum Beispiel Informationsquellen, Beteiligung des Kindes); zum Teil dienen die Fragen auch als Aufforderung, die Erzählung zu diesem Thema noch zu vertiefen (zum Beispiel »Hat Ihnen an der Schule etwas besonders gefallen?«). Die von mir vorgesehenen Aspekte des ersten Themenblocks sind neben der Auswahl einer Schule die Informationsquellen zur Schulwahl und der Personenkreis, mit dem die Schulwahl besprochen wurde; möglicherweise erwogene Alternativen; die Beteiligung des Kindes an dem Prozess; der Übergangzeitpunkt.

Der zweite Themenblock befasst sich mit Relevanz und Erfolgsbedingungen schulischer Bildung. Zum dritten Themenblock gehören Fragen zur Einschätzung der unterschiedlichen Schulabschlüsse, elterliche Wünsche zu Lerninhalten und nach möglicher Veränderung schulischer Bildung seit der Schulzeit der Eltern.

Im vierten Themenblock wird gefragt, wer sich innerhalb der Familie (sofern die/der Befragte nicht allein erzieht) wie um schulische Angelegenheiten kümmert und ob sich die Befragten zum Schulwesen allgemein (etwa zu seiner Struktur) äußern möchten. Auch Alter, Geschlecht und Schul-/Kindergartenbesuch eventuell vorhandener weiterer Kinder sowie die familiäre Bildungstradition sollen hier in Erfahrung gebracht werden,

sofern das Interview bis dahin noch keine entsprechenden Informationen erbracht hat. Gegen Ende ist die Frage vorgesehen, ob die Befragten zu ihrer Darstellung der Vorbereitung des Schulwechsels noch etwas beitragen möchten, dass bisher nicht angesprochen wurde.

Im Anschluss an das Leitfadeninterview kommt ein Kurzfragebogen (Abbildungen A-14 bis A-16, Seiten 265 bis 267) zum Einsatz, mit dem von möglichst allen Befragten Informationen zu einigen Sachverhalten einheitlich eingeholt werden sollen. Dabei handelt es sich um Alter, Bildungswege und Berufstätigkeiten der Eltern, den Besitz von Kraftfahrzeugen und Kommunikationstechnik und das monatliche Haushalts-Nettoeinkommen, das genau, in Einkommensklassen oder gar nicht angegeben werden kann.

Auswertung

Die aufgezeichneten Interviews werden zunächst wörtlich transkribiert und anonymisiert. Die Interpretation dieser Texte wird in einem mehrstufigen Verfahren entwickelt, das mehrfach mit je neuem, geändertem oder zusätzlichem thematischen Fokus durchgeführt werden kann. Es ist angelehnt an den Umgang mit ethnologischen Feldnotizen, den Emerson u.a. (2005) empfehlen und wurde wegen seiner interpretativen Offenheit ausgewählt. Am Anfang steht das *open coding*. Dabei wird das Material kleinschrittig mit Codes versehen, die sich erzeugen lassen, indem man verschiedene Fragen an das Material stellt. Dazu gehören Fragen danach, was die Befragten wichtig finden beziehungsweise machen, und wie sie ihre und anderer Situationen und Handlungen beschreiben, analysieren und bewerten. Zunächst ist es nicht wichtig, dass die Codes in irgendeinem Zusammenhang stehen, etwa hinsichtlich ihrer Kombinationsmöglichkeiten oder bestimmter analytischer Konzepte. Im *open coding* als analytischem Prozess geht es um die Herausarbeitung der konzeptuellen Relevanz einzelner Aussagen; damit geht der Zweck des kategorisierenden Kodierens hier über das Ermitteln von Häufigkeiten bestimmter Themen – wie etwa in der quantitativen Inhaltsanalyse – hinaus (vgl. Emerson u.a. 1995: 147–152).

Beim offenen Kodieren generierte Ideen und Einsichten können in kurzen theoretischen Memos festgehalten werden, um später darauf zurückgreifen zu können. Sie dienen, anders ausgedrückt, der Fixierung und anfänglichen Ausarbeitung analytischer Einfälle, beispielsweise zur möglichen Zusammenführung theoretischer Konzepte in einzelnen Aussagen der Befragten, oder zur Zusammenführung verschiedener und zunächst scheinbar unzusammenhängender Aussagen in einem Konzept. Basierend auf

den Memos und der konzentrierten Durcharbeitung des Materials beim Kodieren bietet sich nun eine Vielfalt möglicher Themen zur weiteren Bearbeitung an, unter denen es auszuwählen gilt. Diese Auswahl ist material- und gegenstandsbezogen und hängt auch von Interessen und (theoretischen) Präferenzen der Forschenden ab.* So können im Material besonders häufig vorkommende Themen ausgewählt werden, oder solche, denen die Befragten besondere Relevanz zugestehen, oder die vielversprechende Verknüpfungsmöglichkeiten mit anderen Themen in Aussicht stellen. Nach der (vorläufigen) Themenauswahl werden Interviewabschnitte anhand dieser Themen zusammengestellt beziehungsweise sortiert, was den konzentrierten Zugriff auf eine überschaubarere Menge Text pro Thema erlaubt (vgl. ebd.: 155–160).

Das anschließende fokussierte Kodieren dient der weiteren Ausarbeitung der ausgewählten Themen, der Identifizierung von Unterthemen und von vergleichbaren oder kontrastierenden Fällen. Die detaillierte Bearbeitung des thematisch geordneten Materials und die Suche nach vergleichbaren oder kontrastierenden Beispielen lenkt die Aufmerksamkeit dabei auch auf die Bedingungen, die mit Variationen in den Beispielen in Verbindung gebracht werden können. Schließlich steht das Verfassen integrierender Memos an, in denen für einzelne Themen ausführlicher erprobt wird, wie Interviewabschnitte analytisch zusammengeführt, verschiedene Aspekte miteinander verknüpft werden können und welche Gliederung sich hinsichtlich der Datenlage und der Forschungsfragen anbietet. Hierbei ist es bereits möglich, an die spätere Form des Forschungsberichts zu denken und sich entsprechend auf in der Disziplin bekannte Konzepte und Theorien zu beziehen (vgl. ebd.: 160–166).

Zusammenfassend ist festzuhalten:

- Zur Datenerhebung werden mit Eltern einmalig problemzentrierte Interviews durchgeführt. Deren inhaltlicher Fokus ist der Prozess, der zur Entscheidung für die Anmeldung des Kindes an einer bestimmten Sekundarschule führt.
- Die Auswertung der Interview-Transkripte folgt einem nicht-standardisierten mehrstufigen Verfahren. Dabei wird die Interpretation durch offene und fokussierte Kodierung und das Festhalten von Einfällen und Zwischenergebnissen in analytischen Memos am Material entwickelt.

* Das hier beschriebene Auswertungsverfahren hat somit sowohl induktive als auch deduktive Züge. Damit sind die Kapitel 3 und 4 auch als Darstellung meiner deduktiv an das Material herangetragenen Interessen zu verstehen.

6 Beschreibung der Erhebung

6.1 ANONYMISIERUNG

Um die Anonymität der Befragten sicherzustellen, habe ich mich entschieden, die Stadt, in der die Untersuchung stattgefunden hat, nicht zu nennen. Alle Nennungen der Stadt sind in den Transkripten entsprechend durch »[Stadt]« (zum Beispiel: Hamburg) ersetzt. Das gilt auch für Varianten wie »[städtische] Verwaltung« (Hamburger Verwaltung) oder »ein [Städter]« (ein Hamburger). Bezüge auf bestimmte Ortsteile wurden vergrößert und konsistent durch »[Stadt-Süd]«, »[Stadt-Nord]« usw. ersetzt. Dieses Vorgehen schien mir erforderlich, um die Befragten nicht durch die in den Interviews genannten sehr spezifischen Gegebenheiten identifizierbar zu machen. Eine andere Möglichkeit wäre gewesen, für die Darstellung in dieser Arbeit Merkmale der Befragten und ihrer Geschichten zu ändern oder in Teilen gegeneinander auszutauschen; aufgrund des hohen Arbeitsaufwands und der Schwierigkeit, diese Maßnahme angemessen zu balancieren, habe ich bis auf wenige Details davon abgesehen.

In dieser Arbeit finden nur diejenigen Schulen Erwähnung, die von den Eltern selbst angesprochen wurden; sie stellen also eine Teilmenge der in der Stadt vorhandenen Schulen dar. Für diese Arbeit habe ich die Schulen pro Schulform nach dem Zufallsprinzip umbenannt. Folgendes Schema liegt zugrunde:

- Grundschulen sind mit lateinischen Großbuchstaben bezeichnet, zum Beispiel »A-Grundschule«.
- Hauptschulen sind ebenfalls mit lateinischen Großbuchstaben benannt (siehe auch unten).
- Realschulen sind mit arabischen Ziffern benannt, zum Beispiel »3-Realschule«.
- Gymnasien sind mit griechischen Buchstaben benannt, zum Beispiel »Beta-Gymnasium«.
- Gesamtschulen sind mit römischen Ziffern benannt, beispielsweise »III-Gesamtschule«.

Dieses Schema ermöglicht es, die Ausdrucksweise der Eltern in den Interviews weitgehend zu erhalten. Nehmen wir an, es gäbe ein »Gottschalk-Gymnasium, dass hier »Beta-Gymnasium« genannt würde. Häufig wird in Unterhaltungen dann nur gesagt: »er geht auf's Gottschalk«. Daraus wird hier: »er geht auf's Beta«; damit ist die elterliche Äußerung realitätsnah wiedergegeben und trotzdem die Schulform der genannten Schule

erkennbar. Die einzige Ausnahme stellen hier die Hauptschulen dar, die zur Unterscheidung von den Grundschulen immer unabgekürzt »X-Hauptschule« genannt werden. Diese Inkonsistenz des obigen Schemas ist insofern unproblematisch, als dass konkret existierende Hauptschulen kaum angesprochen wurden; lediglich in einem Interview kamen zwei Hauptschulen zur Sprache. Sofern also nicht durch den Zusatz »-Hauptschule« gekennzeichnet, bezeichnen lateinische Großbuchstaben immer Grundschulen. Für die wenigen außerstädtischen Schulen, die angesprochen wurden, verwende ich ebenfalls erdachte Namen. Diese sind sofort daran erkennbar, dass die Benennung vom erläuterten Schema abweicht.

Die in dieser Arbeit verwendeten Familiennamen entstammen einem Telefonbuch. Daraus habe ich Namen, die jeweils in größerer Zahl vorkamen, herausgesucht und den Interviews zufällig zugeordnet. Für die deutschen Eltern nahm ich Namen, die mir deutsch vorkamen; für die nicht-deutschen Eltern habe ich versucht Namen zu finden, die in den Ländern gebräuchlich sind, in denen die Befragten oder deren Eltern geboren wurden. Sofern beide Elternteile am Interview teilgenommen haben, werden sie in den hier abgedruckten Interviewauszügen der Einfachheit halber beim gleichen Namen genannt (»Herr X« und »Frau X«), unabhängig davon, ob sie auch tatsächlich den gleichen Nachnamen verwenden. Für die Vornamen der Kinder habe ich Webseiten aufgesucht, die angaben, Listen mit in der BRD besonders populären Kindernamen für 1998 zu zeigen. Aus einem entsprechenden Fundus von Vornamen für Jungen und Mädchen habe ich diese wiederum zufällig zugeordnet. Die den Interviews zugeordneten Familiennamen werden im Text und in den Interviewausschnitten verwendet. Die jedem abgedruckten Interviewausschnitt nachgestellte Quellenangabe besteht aus der Interviewnummer (siehe unten, Tabelle 6-3 auf Seite 89) und der Nummer der zitierten Absätze* des jeweiligen Transkripts oder der Gesprächsnotiz. Die in den nächsten Kapiteln zitierten Interviewausschnitte sind gegenüber Aufnahme und Transkript sprachlich geglättet, um die Lektüre zu vereinfachen.

6.2 UNTERSUCHUNGSGEBIET

Die Datenerhebung fand in einer Großstadt des Ruhrgebiets statt. Die Bemühungen um die Gewinnung von InterviewpartnerInnen bezogen sich nicht auf das gesamte Stadtgebiet, sondern auf jeweils einen Bereich im nördlichen im südlichen Stadtgebiet. Im

* Unregelmäßigkeiten der Absatznummerierung, die auch die hier abgedruckten Interviewausschnitte betreffen, ergaben sich beispielsweise aus zwischenzeitlichen Unterbrechungen der Aufnahme (siehe unten).

Großen und Ganzen weist die Einkommenssteuerstatistik den südlichen Bereich als den wohlhabenderen aus. Das spiegelt sich auch in der Art der Wohnbebauung mit einem größeren Anteil an Ein- und Zweifamilienhäusern wieder. Der nördliche Bereich weist einen deutlich höheren Ausländeranteil als der südliche auf und liegt etwas näher an der Innenstadt. Der südliche Bereich ist weniger homogen als der nördliche. Er umfasst am Rand Wohngebiete, auf die eher die Charakteristika des nördlichen Gebiets zutreffen.

Das Angebot öffentlicher Schulen der Sekundarstufe in der Stadt umfasst Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und integrierte Gesamtschulen. Außerdem existieren mehrere Schulen in freier Trägerschaft, die als Gesamtschulen geführt werden. Schulische Teile der beruflichen Bildung werden vor allem durch Berufskollegs abgedeckt. Im tertiären Bereich sind unter anderem mehrere Hochschulstandorte vorhanden. Die Gymnasien sind bis auf wenige Ausnahmen in Richtung des Innenstadtbereichs konzentriert – eine Verteilung, die für Großstädte nicht untypisch und oft historisch bedingt ist (vgl. Göschel 1980: 99–100, 120–121). Grund-, Haupt- und Realschulen sind im Vergleich dazu weit gleichmäßiger über das gesamte Stadtgebiet verteilt; die öffentlichen Gesamtschulen wurden in offensichtlich kompensatorischer Absicht in Gebieten mit geringer Abdeckung durch weiterführende Schulen, insbesondere Gymnasien, platziert.

6.3 GEWINNUNG VON INTERVIEWPARTNERINNEN UND -PARTNERN

Den Bemühungen zur Gewinnung von InterviewpartnerInnen lagen ursprünglich zwei Zielvorstellungen zugrunde. Erstens sollten in der Gruppe der Befragten Eltern in unterschiedlichen sozialen Lagen und mit verschiedenen Graden formaler Bildung vertreten sein. Zweitens – und unabhängig von der ersten Überlegung – sollten die Schulformen, zu denen Eltern ihre Kinder angemeldet hatten, möglichst gleichverteilt vertreten sein. Beide Zielvorstellungen waren von der Literatursichtung inspiriert, die Hinweise auf möglicherweise interessante Unterschiede zwischen nach diesen Kriterien gebildeten Gruppen gegeben hatte.

Bei den denkbaren Möglichkeiten der Kontaktaufnahme mit Eltern erschien mir der Zugang über die von den Kindern im Untersuchungszeitraum noch besuchten Grundschulen die direkteste Möglichkeit zu sein (etwa im Gegensatz zum Zugang über die weiterführenden Schulen, denen zu diesem Zeitpunkt vor allem Namen, Adressen und von den Kindern besuchte Grundschulen bekannt waren). Als ersten Schritt nahm ich Kontakt zu zwei Grundschulen im nördlichen und zu drei Grundschulen im südlichen Stadtgebiet auf. Die Schulleitungen erhielten – teils nach vorheriger telefonischer Absprache – Mitte Januar 2008 ein Schreiben (siehe Abbildungen A-1 und A-2, Seiten 252

und 253), in dem mein Vorhaben erläutert und darum gebeten wurde, die Verteilung eines Anschreibens und eines Kurzfragebogens für die Eltern in jeweils einer der vierten Klassen zu ermöglichen. Anschreiben und Fragebogen für die Eltern (siehe Abbildungen A-8 und A-9, Seiten 259 und 260) lagen als Muster bei.

Die Schulleitungen im Süden (J-, L- und R-Grundschule) stimmten dem Vorhaben vorbehaltlos zu. Die Leiterin der J-Grundschule bat mich außerdem um ein Gespräch, in dem wir mein Vorhaben detaillierter besprachen und uns über die Situation der Schule und Charakteristika des Einzugsgebiets austauschten. An die drei Schulen im Süden lieferte ich noch im Januar jeweils einen Klassensatz der Elternmaterialien. Diese bestanden aus dem Anschreiben an die Eltern, dem Kurzfragebogen und einem frankierten Rückumschlag; alles zusammen verpackt in einem unverschlossenen Umschlag »An die Eltern und Erziehungsberechtigten der Klasse 4x der X-Schule«. Die Elternmaterialien wurden – nach dem bald darauf einsetzenden Rücklauf der Fragebögen zu urteilen – zügig an die SchülerInnen verteilt.

Die Schulleiterin der C-Grundschule im Norden hatte der Beteiligung an meinem Vorhaben zunächst telefonisch zugestimmt. Nach der Lektüre meines Anschreibens und des Musters der Elternmaterialien wurde die Zustimmung allerdings zurückgezogen. Zwar zeigte die Schulleitung große Hilfsbereitschaft, schätzte die Erfolgsaussichten des Vorhabens aber als schlecht ein: Aufgrund von Sprachkenntnis und Bildungsstand der Eltern der C-Grundschule sei von einem Großteil der Eltern nicht zu erwarten, dass diese die Bedeutung meiner im Eltern-Anschreiben geäußerten Bitte nach einem Interview zu erfassen in der Lage wären. Über mögliche Verständnis- und Verständigungsprobleme hinaus herrsche bei den Eltern zudem eine weitgehende Skepsis, Fremden Einblick in Haushalt und Lebensumstände zu gewähren. In einem von mir initiierten Gespräch mit der Schulleiterin (Mitte Februar) über diese Problematik machten sie den Vorschlag, die Klassenlehrerinnen der vierten Klassen zu bitten, beim Elternsprechtag Ende März einzelne und gegebenenfalls gesprächsbereite Eltern gezielt anzusprechen. Dieses Angebot nahm ich gerne an; Anfang April erhielt ich von der Schule per Post einige ausgefüllte Elternfragebögen. Als weitere Kontaktmöglichkeit hatte die Schulleitung noch die persönliche Kontaktaufnahme mit den Eltern im Rahmen des vom Träger des Ganztagsbetriebs organisierten Elterncafés vorgeschlagen. Diese Gelegenheit kam nicht zustande; die Leiterin der Ganztagsbetreuung sah mein Vorhaben aus den gleichen Gründen wie die Schulleitung als nicht durchführbar an.

Ähnlich pessimistisch wie an der C-Grundschule war die Einschätzung der Erfolgsaussichten meines Vorhabens an der ebenfalls im Norden gelegenen K-Grundschule. Dort, so die Schulleitung, habe der Großteil der Eltern eine universitäre Anfrage nach

Tabelle 6-1: Interviewpartnerinnen und -partner nach Schule bzw. Anlass.

Schule	Anshr.	Rücklauf	angebotene Interviews	durchgeführte Interviews
C (Nord)	*	5	1	1
J (Süd)	25	13	7	5
R (Süd)	21	8	3	2
K (Nord)	19	4	2	2
L (Süd)	21	11	7	7
Progn.unt.	(28)	(2+3*)	(1+2)	2
sonstige*	-	-	8	5
insges.	114	46	31	24

*: siehe Text.

der Beteiligung an einem Forschungsprojekt kürzlich negativ beschieden. Schließlich kamen wir überein, die Elternmaterialien in einer vierten Klasse zu verteilen und in Kauf zu nehmen, möglicherweise keinerlei Rückmeldung zu erhalten. Die Verteilung der Elternmaterialien verzögerte sich in der K-Grundschule bis Anfang April, was auch an der schwierigen Personalsituation der Schule lag.

Eine Übersicht über die Anzahl der verteilten Eltern-Anschreiben, den Fragebogenrücklauf und die von Eltern angebotenen und letztlich realisierten Interviews enthält Tabelle 6-1.*

Weitere Kontaktversuche

Aus den Angaben auf den zurückgeschickten Kurzfragebögen ergab sich schnell, dass auf die beschriebene Weise vor allem Eltern erreichbar waren, deren Kind zukünftig ein Gymnasium besuchen sollte. Die ersten Interviews im Februar machten zudem deutlich, dass die entsprechenden Eltern häufig über einen Hochschulabschluss und einigen Wohlstand verfügten. Deshalb unternahm ich weitere Bemühungen zur Gewinnung von Interviewpartnerinnen und -partnern.

* Die aus der Tabelle ersichtliche Differenz zwischen den angebotenen und durchgeführten Interviews mit den über die Grundschulen kontaktierten Eltern entstand daraus, dass einige Eltern als Kontaktmöglichkeit ihre E-Mail-Adresse angegeben hatten, sich nach Zusendung einer Bitte um Terminvereinbarung und der Hinweise zum Interview (siehe unten) aber nicht mehr zurückmeldeten.

Zuerst nahm ich Anfang Februar Kontakt mit zwei weiteren Grundschulen im Norden auf. Die jeweiligen Schulleiter zeigten sich zwar gesprächsbereit, sahen sich aber nicht in der Lage, mir zu helfen. Der eine gab als Grund an, dass häufig schon jegliche Kontaktversuche der Schule selbst mit den Eltern scheiterten und somit nicht damit zu rechnen sei, dass es zu Interviews für meine Arbeit kommen könne. Die Möglichkeit der persönlichen Ansprache einzelner Eltern etwa auf einem Schulfest wurde zwar positiv bewertet, ein entsprechender Anlass war aber mittelfristig nicht terminiert. Der Schulleiter bat zudem um Verständnis darum, das im Aufbau befindliche Elterncafé nicht mit meinen Begehrlichkeiten an die Eltern belasten zu wollen. Der andere Schulleiter äußerte auch Interesse an meinem Vorhaben, lehnte meine Bitte auf Unterstützung jedoch ebenfalls ab. Denn die Eltern von »Problemschulen« seien von den Anforderungen der Forschung bereits sehr beansprucht. Insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund seien außerdem hinsichtlich der Preisgabe ihrer Lebensumstände und persönlichen Daten äußerst sensibel – auf diesen während der Datenerhebung regelmäßig anzutreffenden Umstand wird noch einzugehen sein.

Als weitere Maßnahme und als Versuch, Eltern persönlich anzusprechen, besuchte ich in der zweiten Aprilhälfte öffentliche Veranstaltungen, an denen vierte Klassen der städtischen Grundschulen teilnahmen. Die Termine waren mir von InterviewpartnerInnen mitgeteilt worden oder der Tageszeitung zu entnehmen. Diese Anlässe waren eine Aufführung eines Theaterstücks in der Innenstadt, zwei Schulfeste, der Abschlussstag einer Projektwoche mit Präsentation der Ergebnisse für die Eltern und ein sportlicher Wettkampf der vierten Klassen einiger Grundschulen. Bei diesen Anlässen erhielt ich zunächst von sechs Müttern die Zustimmung zu einem Interview; eine Mutter musste aus Zeitgründen wieder absagen, mit zwei weiteren kam kein weiterer Kontakt zustande. Mithin konnten auf diesem Weg drei Interviews realisiert werden. Zwei weitere Interviews ergaben sich durch Hinweise aus meinem Bekanntenkreis, die den Kontakt zu möglicherweise hilfsbereiten Eltern herstellten.

Schließlich wandte ich mich schriftlich an das örtliche Schulamt mit der Bitte, die leicht modifizierten Elternmaterialien (siehe Abbildungen A-10 und A-11, Seiten 261 und 262) an diejenigen Eltern zu verschicken, deren Kinder kürzlich am Prognoseunterricht teilgenommen hatten. Der Hintergedanke dieses Ansatzes war, dass die Kinder, die am Prognoseunterricht teilgenommen haben, wenigstens ursprünglich entweder eine Empfehlung zur Haupt- oder Realschule erhalten hatten – mithin wollte ich so das Übergewicht der Gymnasialseltern in meinem Sample verringern. Meiner Bitte wurde freundlicherweise entsprochen; das Schulamt erhielt von mir die Elternmaterialien, die bereits in versandfertigen und frankierten Umschlägen verpackt waren. Das Schulamt versah

nach Abschluss des Prognoseunterrichts und nach Ablauf der letzten Widerspruchsfrist 28 dieser Briefe mit Adressetiketten und gab sie in die Post.

Der Rücklauf der Fragebögen war spärlich; aus zwei zurückgesandten Fragebögen ergab sich nur ein Interview. Zusätzlich riefen mich drei Väter direkt nach Erhalt des Schreibens an; alle drei waren hinsichtlich des Prognoseunterrichts und der jeweiligen Ergebnisse sichtlich aufgebracht. Eine der ersten Fragen an mich lautete jeweils, ob und inwiefern ich die Chancen des jeweiligen Kindes, doch noch für die gewünschte Schulform zugelassen zu werden, erhöhen könne. Mit dem Hinweis auf meine Unabhängigkeit von den Schulen und vom Schulamt erläuterte ich mein Vorhaben und erklärte, dass in dieser Hinsicht von einem Gespräch mit mir nichts zu erwarten sei. Von zwei Vätern wurde auch eine Erklärung verlangt, wie genau mein Brief zu ihnen gekommen sei. Auch hier erläuterte ich das Vorgehen und nutzte die Gelegenheit um nochmals zu betonen, auf das Schulamt keinerlei Einfluss ausüben zu können. Letztlich erkannten die Väter die Legitimität meines Anliegens an. Ein Vater wollte allerdings die aufreibenden Ereignisse um die Vorbereitung des Schulwechsels und den Prognoseunterricht hinter sich lassen und sah sich zu einem Interview nicht in der Lage («im Moment bin ich total fertig»). Mit einem weiteren Vater kam ein Interviewtermin nicht zustande – er hatte kürzlich eine neue Arbeitsstelle angetreten und die Personalsituation machte viele Überstunden erforderlich, die er aus Angst um den Arbeitsplatz keinesfalls ablehnen wollte beziehungsweise konnte. Mit dem dritten Vater konnte ich einen Interview-Termin vereinbaren.

Letztlich konnten durch den Kontakt über die Grundschulen 17, durch persönlichen Kontakt fünf und über den Kontakt durch das Schulamt zwei Interviews realisiert werden. Zwei Drittel der vor dem Schulwechsel stehenden Kinder wurden am Gymnasium angemeldet, das restliche Drittel an einer Haupt-, Real- oder Gesamtschule (siehe Tabelle 6-2 auf Seite 87). Da einige Eltern aber sowohl über diesen anstehenden Schulwechsel als auch über den älteren Geschwisterkinder erzählten, liegen letztendlich Informationen zu mehr als 24 Kindern vor (siehe den folgenden Abschnitt).

Die drei Schulen, in denen die Elternmaterialien zügig verteilt worden waren, erhielten Anfang März individuelle schriftliche Rückmeldungen über den Fragebogenrücklauf und die daraus entstandenen Interviews (siehe beispielhaft Abbildungen A-3 und A-4, Seiten 254 und 255). Dieses Anschreiben nutzte ich, um meine bei der Ablieferung der Elternmaterialien bereits angekündigte Bitte konkret zu machen, mir Daten über die Verteilung des vierten Jahrgangs auf die Schulformen der Sekundarstufe zur Verfügung zu stellen. Im nachfolgenden telefonischen und persönlichen Kontakt stellten zwei der Schulen für den vierten Jahrgang Daten zum aktuellen Schuljahr bereit, in einem Fall ge-

Tabelle 6-2: Schulform der weiterführenden Schule nach Art der Kontaktaufnahme (durchgeführte Interviews).

Kontaktart	HS	RS	GYM	GES	insg.
Grundschule	1	1	13	2	17
persönlich		2	2	1	5
Schulamt		1	1		2
insg.	1	4	16	3	24

trennt für den ganzen Jahrgang und für die Klasse, in der die Elternmaterialien verteilt wurden. Nachdem diesbezügliche weitere Anfragen an die anderen Schulen per Telefon und E-Mail erfolglos blieben, wandte ich mich im Juli nochmals schriftlich an die Schulen, die bisher noch keine Daten zur Verfügung gestellt hatten. Im Anschreiben erläuterte ich die Art der begehrten Daten sowie ihren Verwendungszweck (Abbildungen A-5 und A-6, Seiten 256 und 257). Ein beiliegendes Formblatt (Abbildung A-7, Seite 258) und ein frankierter Rückumschlag sollten die Meldung der angefragten Daten erleichtern; eine Rückmeldung erhielt ich leider nur von einer der drei angefragten Schulen. Letzlich liegen von drei der fünf ursprünglich angefragten Schulen Daten zur Verteilung der SchülerInnen auf die Schulformen für Mitte 2008 vor. Dieses Ergebnis ist vom eigentlichen Ziel, diese Daten von allen angefragten Schulen möglichst für das aktuelle und einige vorhergehende Jahre zu bekommen, weit entfernt. Die auch für das aktuelle Jahr lückenhafte Datenlage erschwert zudem die systematische Berücksichtigung dieser Daten. Ob der ansonsten von den Grundschulen an den Tag gelegten Hilfsbereitschaft ist davon auszugehen, dass das Ergebnis der lückenhaften Datenlage eher auf personelle Engpässe denn auf mangelnde Kooperationsbereitschaft zurückzuführen ist. Die städtische Schulverwaltung und das Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik führen die Übergangsstatistik auf der Ebene von Städten und Gemeinden, so dass aus den üblichen amtlichen Datenquellen die Schülerströme zwischen einzelnen Schulen nicht rekonstruierbar sind.

Mit der oben erwähnten Rückmeldung an die Grundschulen bat ich auch um eine Gesprächsmöglichkeit mit der Schulleitung oder der Klassenlehrerin derjenigen Klasse, in der die Elternmaterialien verteilt worden waren. Ziel war es, aus der Perspektive der Lehrkräfte einen Eindruck von den Bedingungen der schulischen Arbeit zu bekommen, wie ich sie schon von den Schulleitungen der C- und J-Grundschule erhalten hat-

te. Diese Gespräche kamen mit den entsprechenden Klassenlehrerinnen der J-, L- und R-Grundschule zustande und fanden an den jeweiligen Schulen statt. Gesprächsinhalt waren die Bedingungen der schulischen Arbeit wie Ausstattung, Publikum und Einzugsgebiet, sowie besondere Merkmale der Schulen, die von den jeweiligen Eltern in den bis dahin durchgeführten Interviews angesprochen worden waren. Während der Gespräche fertigte ich Gesprächsnotizen an. Von der Gestaltung der Gespräche als formalen Expertinneninterviews sah ich ab, um die Klassenlehrerinnen auch zeitlich nicht übermäßig zu beanspruchen. Zudem hatte ich auf einen systematischen Platz der LehrerInnenperspektive (auch auf konkrete einzelne Fälle in meinem Untersuchungsansatz; anders als etwa Connell u.a. 1982: 30) bewusst verzichtet, auch zugunsten der Möglichkeit, den befragten Eltern weitestgehende Anonymität zusichern zu können. Übrig blieb die Möglichkeit, von den befragten Eltern geäußerte Aspekte der Organisation der jeweiligen Schule einerseits und die elterlichen Charakterisierungen von Schulklasse, Schulpublikum und Einzugsgebiet andererseits mit den jeweiligen Einschätzungen der Lehrerinnen vergleichen zu können.

6.4 DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS

Mit den Eltern, die sich zu einem Interview bereit erklärt hatten, wurde – je nach angegebener Kontaktmöglichkeit – telefonisch oder per E-Mail ein Gesprächstermin vereinbart. Die Interviews fanden zwischen Anfang Februar und Anfang Juni 2008 statt. Zwei Drittel der Interviews (16 von 24) fanden in der Wohnung der InterviewpartnerInnen statt (zumeist in Küche oder Wohnzimmer); zwei am Arbeitsplatz der Mutter, vier in einer Gaststätte oder anderen (halb-)öffentlichen Räumen, und jeweils eins an einer Grundschule und in meinem Büro an der Universität. Einen Überblick über die hier in den Interviews verwendeten Namen, die Schulen der Kinder, die Kontaktart und die Umstände der Interviews gibt Tabelle 6-3 auf Seite 89. Bei fast allen der in der Tabelle aufgeführten Kinder entspricht die Schulform, an der sie angemeldet wurden, der von der Grundschule abgegebenen Laufbahneempfehlung. Eine Ausnahme ist Luisa (Nr. 23), die im Prognoseunterricht eine Änderung ihrer Realschul- zu einer Gymnasiumsempfehlung erreichen konnte. Von den Kindern, die eine Gesamtschule besuchen werden, hatte Philip (8) eine Gymnasiumsempfehlung, Lemi (19) eine Hauptschulempfehlung und Fabian (21) eine Realschulempfehlung.

16 der Interviews führte ich mit Müttern, drei mit Vätern und an zwei Interviews waren sowohl Mutter als auch Vater beteiligt. Bei einem weiteren Interview waren neben der Mutter auch die Tochter und eine Freundin der Familie beteiligt (Nr. 23), an

Tabelle 6-3: Übersicht über die Interviews (Legende: siehe unten).

	Name	Kind (Alter*)	GS	w.Sch.	K.	anw.	Ort	
1	Hansen	Laura (9)	J	Gamma	G	M	Arbeit	A
2	Albrecht	Jule (9)	L	Zeta	G	M	Eltern	A
3	Melnyk	Lena (9)	J	Delta	G	M	öffentl.	A
4	Pospiech	Leon (9)	L	Zeta	G	M	Eltern	A
5	Ebert	Sophie (9)	L	Epsilon	G	M	Eltern	A
6	Jansen	Svenja (8)	J	Eta	G	M	Eltern	A
7	Zamann	Simon (9)	J	Alpha	G	M	Eltern	A
8	Quiring	Philip (9)	L	IV	G	M, V, Philip	Eltern	A
9	Urban	Katarina (10)	R	1	G	M, V	Eltern	A
10	Kaiser	Michelle (9)	L	Zeta	G	M, V	Eltern	A
11	Lux	Antonia (10)	L	Zeta	G	M	Eltern	A
12	Rademacher	Daniel (10)	L	Alpha	G	M	Eltern	A
13	Wolter	Jessica (10)	R	Zeta	G	M	Eltern	A
14	Gierse	Alina (11)	F	1	P	V	Gastst.	G
15	Illner	David (10)	C	Eta	G	M	Arbeit	A
16	Schmidt	Mark (9)	(X)	(Gymn.)	P	V, (M)	Eltern	A
17	Özkan	Rania (9)	G	1	P	M	Schule	G
18	Brinkmann	Felix (9)	K	A-HS	G	M	<i>E-Mail</i>	()
19	Demir	Lemi (10)	K	I	G	V	Eltern	A
20	Veseli	Ademir (10)	C	2	S	M, V, Tante, Ge- schwister	Eltern	G
21	Teske	Fabian (10)	M	III	P	M (mit 22)	Gastst.	A
22	Fiedler	Lina (10)	M	(Gymn.)	P	M (mit 21)	Gastst.	A
23	Nowak	Luisa (10)	Q	Epsilon	S	M, Luisa, Freundin	Eltern	A
24	Claus	Niko (10)	J	Delta	P	M	Büro	A

erste Spalte: Interviewnummer

* Alter zum Interviewzeitpunkt

GS: Grundschule

w.Sch.: weiterführende Schule

K.: Kontaktart (Grundschule/persönlich/Schulamt)

anw.: beim Interview anwesend (M: Mutter; V: Vater)

letzte Spalte: Aufnahme oder Gesprächsnotizen

einem anderen neben beiden Elternteilen auch der Sohn (8) und bei einem Interview nahmen neben beiden Elternteilen eine Tante und der ältere Bruder des Schulkinds teil (20). Bei mehreren Interviews waren am Interviewort in verschiedenen Kombinationen der zweite Elternteil, die Schulkinder oder jüngere Geschwister anwesend. Diese Familienmitglieder suchten aber (mit Ausnahme von Kleinkindern) während der Interviews nur sporadisch Kontakt zu meinen GesprächspartnerInnen und sind in Tabelle 6-3 nicht aufgeführt.

Das intendierte Setting der Interviews war, Gespräche mit Eltern zu führen, die ihr Kind kürzlich in der Stadt an einer weiterführenden Schule angemeldet hatten, und von den Interviews eine Tonaufnahme zu erstellen. In einigen Fällen ergaben sich Abweichungen von diesem Schema. Frau Brinkmann (18) hatte sich als einzige Mutter eines zukünftigen Hauptschülers zur Teilnahme bereit erklärt, konnte aber aus terminlichen Gründen kein persönliches Gespräch anbieten. Hier ging ich auf ihren Vorschlag ein, das Interview per E-Mail zu führen. In drei Fällen konnte keine Tonaufnahme des Interviews erstellt werden (14, 17, 20); entweder weil die InterviewpartnerInnen sich dagegen aussprachen oder weil mir die Aufnahme nicht praktikabel oder angebracht erschien. Während dieser Interviews erstellte ich Gesprächsnotizen, die ich nach Verlassen des Intervieworts bei erster Gelegenheit aus dem Gedächtnis ergänzte. Weitere Abweichungen vom Grundschema ergaben sich vor allem bei Interviews, die durch die Vermittlung aus dem Bekanntenkreis zustandekamen und bei denen mir vor den Interviews kaum Informationen vorlagen. In einem Fall lag der Schulwechsel bereits ein Jahr zurück (14); in einem anderen Fall war die Familie in eine Nachbarstadt gezogen, der Sohn besuchte dementsprechend seit dem zweiten Schuljahr eine Grundschule in der Nachbarstadt (16). Unter Berücksichtigung der jeweiligen Einschränkungen habe ich mich entschieden, beide Interviews zu verwenden. Im ersten Fall bestehen die Einschränkungen vor allem hinsichtlich einiger Details, an die sich mein Gesprächspartner nicht mehr genau erinnern konnte (zum Beispiel, welche Schulen genau an Tagen der offenen Tür besucht wurden). Im zweiten Fall muss das Interview bei der Ausarbeitung der Rolle, welche die städtische Angebotsstruktur spielt, außen vor bleiben. Eine letzte Ausnahme stellen die Interviews mit Frau Teske und Frau Fiedler dar (21 und 22). Beide hatten sich beim persönlichen Kontakt bei einem der öffentlichen Anlässe bereit erklärt, sich gemeinsam von mir befragen zu lassen. Das Interview fand dementsprechend gemeinsam mit beiden Müttern statt; die Fälle sind in Tabelle 6-3 aber separat aufgeführt. Die Fiedlers sind zu Beginn des vierten Schuljahres ihrer ältesten Tochter Lina in eine Nachbarstadt umgezogen. Lina wird ihre Grundschulzeit in der Stadt beenden, die weiterführende Schule allerdings in der Nachbarstadt besuchen, woraus sich die eben erwähnten Einschränkungen auch für diesen Fall ergeben.

Da ich in meinen Interviewanfragen an die Eltern bewusst offen gelassen hatte, mit wem genau ich das Interview zu führen wünsche – ob beispielsweise die Anwesenheit des in Rede stehenden Kindes wünschenswert ist oder nicht – betrachte ich die Interviews, in denen außer Eltern auch Kinder, andere Familienmitglieder oder Freundinnen anwesend waren, nicht als Abweichungen vom vorgesehenen Grundschemata. Insgesamt ergaben sich damit sechs oder sieben Abweichungen, je nachdem, wie das Doppelinterview mit Frau Teske und Frau Fiedler gezählt wird.

Vor dem Beginn eines Interviews standen jeweils einige Formalia an. Die Eltern erhielten ein Blatt »Hinweise zum Interview« (Abbildung A-12, Seite 263), das sie sich entweder durchlasen oder von mir erläutern ließen. Die Hinweise behandeln Gegenstand und Art des Interviews, Hinweise zum Datenschutz und Abbruchs- und Rücktrittsmöglichkeiten. Während des Austauschs über die Hinweise erbat ich die Erlaubnis, das Interview aufnehmen zu dürfen; diese wurde auch meistens erteilt. Zusätzlich bat ich die Eltern, eine Einverständniserklärung zum vereinbarten Verfahren zu unterzeichnen (Abbildung A-13, Seite 264); dieser Bitte kamen die Befragten umstandslos nach. Der in der Einverständniserklärung enthaltene Satz zur Einwilligung in die Tonaufzeichnung wurde in den entsprechenden Fällen gestrichen; ein Exemplar der Einverständniserklärung blieb bei den Eltern. Die Aufnahmen selbst verliefen technisch problemlos; die dem Aufnahmegerät geschenkte Aufmerksamkeit beschränkte sich auf das Auspacken und Einschalten. In mehreren Fällen wurde die Aufnahme zwischenzeitlich kurz unterbrochen, vor allem wenn die InterviewpartnerInnen Telefongespräche annahmen oder mit anderen Familienmitgliedern über außerhalb meines Forschungsinteresses liegende Dinge kommunizierten.

In den meisten Fällen nutzte ich die mir aus dem Kurzfragebogen bekannten Informationen zum Intervieweinstieg, indem ich sie mir von den Eltern bestätigen ließ. Sofern diese Informationen nicht vorlagen, bestand der Intervieweinstieg darin, Informationen zur vom Kind besuchten Grundschule, der weiterführenden Schule und möglicherweise vorhandenen Geschwistern einzuholen. Diese Art des Intervieweinstiegs hat sich trotz der Gefahr, frühzeitig in ein starres Frage-Antwort-Schema zu verfallen, bewährt. Das führe ich darauf zurück, dass diese Phase nicht länger als zwei Minuten dauerte, und darauf, dass den Eltern bewusst war, dass es zunächst um die Bestätigung mir prinzipiell bereits bekannter Informationen ging. Die von mir häufig als Einstieg in den Leitfaden (Abbildung A-17, Seite 268) so oder ähnlich benutzte Frage: »Und wie ist es zur X-Schule gekommen?« markierte dann offenbar auch für die Eltern den Beginn des eigentlichen (offenen) Interviews. Sobald sich für mich aus dem Leitfaden oder dem von den Eltern Gesagten keine weiteren Fragen beziehungsweise Erzählaufforderungen ergaben, begann die Endphase des Interviews. Diese bestand erstens aus der Frage an

die Eltern, ob sie hinsichtlich des Übergangs in die Sekundarstufe noch etwas bisher nicht besprochenes äußern wollten. Zweitens fragte ich abschließend mit einem Kurzfragebogen (Abbildungen A-14 bis A-16, Seiten 265 bis 267) einige soziodemographische Daten ab. Sofern die Angaben sich schon im Hauptteil des Interviews ergeben hatten, ließ ich mir diese nochmals bestätigen. Fehlende Werte ergaben sich hier besonders häufig bei den Berufen der Eltern des meist nicht anwesenden zweiten Elternteils (also den Berufen der Großeltern des Schulkindes) und beim Haushaltseinkommen. Bei Ersteren waren die Informationen den InterviewpartnerInnen oft nicht präsent. Zum Einkommen wurde in knapp der Hälfte der Interviews die Angabe verweigert, und zwar sowohl eine genaue Angabe als auch die Identifikation einer der auf dem Kurzfragebogen abgedruckten (Abbildung A-16) Einkommensklassen.

Schließlich holte ich noch die (mir ausnahmslos erteilte) Erlaubnis ein, mich im September, also nach Beginn des neuen Schuljahres, nach dem dann vollzogenen Schulwechsel zu erkundigen. Nach der letzten Frage, ob und gegebenenfalls wie die Eltern wünschen, nach Abschluss meiner Arbeit über Ergebnisse unterrichtet zu werden, beendete ich die Aufnahme. Die in den Aufnahmen enthaltenen Informationen ergänzte ich nach dem Verlassen des Intervieworts um Informationen vor allem zur vor und nach der Aufnahme stattgefundenen Kommunikation mit den GesprächspartnerInnen.

Wie mit den Eltern vereinbart kontaktierte ich sie im September telefonisch oder per E-Mail. Die vornehmliche Frage war, ob der Besuch der zum Interviewzeitpunkt vorgesehenen weiterführenden Schule auch realisiert wurde, was ausnahmslos der Fall war. Diese Frage war relevant, weil zum Interviewzeitpunkt noch nicht in allen Fällen die Bestätigung darüber vorlag, dass das Kind den gewünschten Platz auch erhalten hat. Einige Eltern nutzten die Gelegenheit auch, die überwiegend positiven ersten Eindrücke von der neuen Schule zu schildern und zum Interviewzeitpunkt noch nicht feststehende Informationen nachzuliefern, beispielsweise über die Realisierung einer Ganztagsbetreuung am Gymnasium. Ich nutzte die Gelegenheit zusätzlich, um im Interview offen gebliebene soziodemographische Daten zu erfragen. Bis auf einen Fall konnte ich alle InterviewpartnerInnen noch über die zur Terminvereinbarung für ein Interview angegebene Kontaktmöglichkeit erreichen.

Ältere Kinder

Bei der Kontaktaufnahme hatte ich die Eltern aufgefordert, mit mir über den im Sommer 2008 bevorstehenden Wechsel ihres Kindes in die Sekundarstufe zu sprechen. In sechs Fällen besuchte zum Interviewzeitpunkt bereits mindestens ein älteres Geschwis-

Tabelle 6-4: Geschwisterkinder.

Nr.	Name	Kind	GS	w.Sch.	Geschwister
2	Albrecht	Jule (9)	L	Zeta	Lukas (12, L, Zeta)
3	Melnyk	Lena (9)	J	Delta	Nils (10, J, Delta) <i>Schwester (8, J)</i> <i>Schwester (5)</i> <i>Bruder (2)</i>
5	Ebert	Sophie (9)	L	Epsilon	<i>Schwester (7, L)</i> <i>Schwester (7, L)</i>
6	Jansen	Svenja (8)	J	Eta	Moritz (12, O, Eta)
7	Zamann	Simon (9)	J	Alpha	Tom (12, J, Alpha)
9	Urban	Katarina (10)	R	1	Schwester (25, ?, I)
10	Kaiser	Michelle (9)	L	Zeta	<i>Bruder (1)</i>
11	Lux	Antonia (10)	L	Zeta	<i>Jasmin (7, L)</i>
12	Rademacher	Ole (10)	L	Alpha	<i>Sofia (8, L)</i> <i>Bruder (5)</i>
16	Schmidt	Mark (9)	(X)	(Gymn.)	<i>Ann (6, (X))</i>
17	Özkan	Rania (9)	G	1	Bruder (16, ?, 1)
19	Demir	Lemi (10)	K	I	Schwester (12, K, 2) <i>Schwester (8, K)</i> <i>Bruder (1)</i>
20	Veseli	Ademir (10)	C	2	Bruder (15, ?, III) Schwester (12, ?, 2)
22	Fiedler	Lina (10)	M	(Gymn.)	<i>Schwester(6)</i> <i>zwei weitere Geschw. (<6)</i>

Geschwister: Angegeben sind Name (falls vergeben) oder Geschlecht des Geschwisterkindes; danach das Alter, die zuletzt besuchte Grundschule, die weiterführende Schule (jeweils: soweit zutreffend und bekannt). Für die *kursiv* gesetzten Geschwister stand der Übergang in die Sekundarstufe noch nicht unmittelbar bevor.

terkind eine weiterführende Schule (siehe Tabelle 6-4). In einigen dieser Interviews standen eher die Überlegungen zum Schulwechsel des älteren Kindes im Vordergrund, die von den Eltern auch für den bevorstehenden Übergang als relevant erachtet wurden. Werden alle in den Interviews angesprochenen Kinder berücksichtigt, erhielt ich Infor-

mationen nicht zu 24 Übergangsprozessen, sondern zu 32 (in einem der sechs Fälle mit älteren Geschwistern gingen bereits zwei auf eine weiterführende Schule, in einem anderen fielen die Übergänge zweier Kinder wegen der vorzeitigen Einschulung des einen Kindes zusammen). Zusätzlich zu den Kindern, deren Übergang Anlass der Interviews war (Verteilung auf die Schulformen: letzte Zeile in Tabelle 6-2, Seite 87), erhielt ich so wenigstens ansatzweise Informationen zu einem Gesamtschulkind, vier Gymnasiums- und drei Realschulkindern.

Nun zu einer kurzen Charakterisierung des Samples über die von den Kindern besuchten Schulformen hinaus. Einen Überblick über (Aus-)Bildung und Einkommen der Eltern enthalten die Tabellen A-1 und A-2 ab Seite 270. Abgesehen vom offensichtlich überproportional vertretenen Anteil von Eltern momentaner und/oder zukünftiger Gymnasiums Kinder sind zwei Gruppen bemerkenswert. Erstens sind im Sample fünf Lehrerinnen enthalten, die diesen Beruf zum Interviewzeitpunkt ausübten: zwei Grundschullehrerinnen, zwei Gesamtschullehrerinnen, eine Hauptschullehrerin. Vier der Lehrerinnen waren auch direkte Interviewpartnerinnen. Eine weitere Mutter und ein Vater waren zudem mit in der BRD nicht anerkannten Abschlüssen für schulische Lehrtätigkeit im jeweiligen Herkunftsland qualifiziert. Zwei der Lehrerinnen gaben an, sich im Rahmen dienstlicher Aufgaben oder aus professionellem Interesse mit Ergebnissen der Forschungen zu Schulentwicklung und Bildungsungleichheit auseinanderzusetzen. Hier ist davon auszugehen, dass die Teilnahme an den Interviews durch den Status als Insiderinnen des Bildungs- und Erziehungswesens mit motiviert war. Zweitens waren vier der Interviewpartnerinnen – zwei davon Lehrerinnen – selbst promoviert. Eine machte explizit, dass einer der Gründe für die Teilnahme am Interview eine Art Solidarität mit meinem Promotionsvorhaben war, das auf eine gewisse Anzahl TeilnehmerInnen angewiesen ist.

Zusammenfassend ist festzuhalten:

- Untersuchungsgebiet ist eine Großstadt im Ruhrgebiet mit einer ausdifferenzierten Bildungslandschaft.
- Über ein Anschreiben, dass in fünf Grundschulen in jeweils einer vierten Klasse verteilt wurde, wurden Eltern um die Zustimmung zu einem Interview gebeten. Zusätzlich wurden Eltern zu verschiedenen Anlässen persönlich angesprochen und die Eltern von TeilnehmerInnen am Prognoseunterricht schriftlich über das Schulumt angefragt.
- Es wurden 24 Interviews durchgeführt, die, ältere Geschwister mitgezählt, Informationen zu 36 Wechseln auf weiterführende Schulen enthalten.

7 Ausgewählte Aspekte der Entscheidungsprozesse

Der Einstieg in das Material erfolgt entlang von Aspekten, die bei der Kodierung der Interviews sowohl wegen ihrer Häufigkeit als auch wegen ihrer Vielfalt besonders aufgefallen sind. Die hohe Häufigkeit mag bei einigen Aspekten – etwa Gesamtschulen und Schulen in privater Trägerschaft – durch meine Fragen induziert sein; die regelmäßige Ausführlichkeit der elterlichen Reaktionen darauf ist aber auch Ausdruck der Relevanz dieser Punkte. Teilweise äußerten sich die Eltern auch ohne entsprechende Erzählaufforderung zu diesen Themen.

Meine Fragen zu Schulform und -trägerschaft waren darauf gerichtet, ob die Eltern erwogen hatten, ihr Kind an einer Gesamtschule oder an einer Schule in privater Trägerschaft anzumelden. Die Antworten der Eltern sind Gegenstände der ersten beiden Abschnitte. Die meisten der verfügbaren Privatschulen (und alle, die von den Eltern erwähnt wurden) werden als Gesamtschulen geführt, weshalb es hier hinsichtlich der Schulstruktur Überschneidungen gibt.

Die Darstellung anhand dieser Themen zu strukturieren entspricht nicht einer Gliederung nach den Forschungsfragen. In der Tat sind diese Themen angesichts der analytischen Punkte, die jeweils herausgearbeitet werden, in gewisser Weise vorgeschoben. Ich habe mich für diese Variante entschieden, weil alle vorgenommenen Strukturierungsversuche mit dem Problem konfrontiert waren, der Komplexität der von den Eltern dargestellten Entscheidungsprozesse nicht ganz gerecht zu werden. Die nun umgesetzte Gliederung eröffnet einen Zugang zu den Daten, der eine nach und nach weitergehende Bekanntschaft mit den Fällen ermöglicht.

Der folgende Abschnitt (7.1) dient außer einer ersten Analyse des elterlichen Umgangs mit dem Privatschulangebot auch der Demonstration, welche Fülle analytisch relevanter Aspekte das Material enthält; entsprechend zahlreich sind die Verweise auf spätere detailliertere Analysen dieser Aspekte. Die Entscheidungsfindung wird in diesem Abschnitt als Versuch der Eltern verstanden, nach akademischen und sozialen Aspekten eine Passung zwischen Kind und Schule herzustellen. In diesen Prozessen spielt eine Vielzahl von Faktoren eine Rolle.

Der Abschnitt 7.2 fokussiert auf die Frage, inwiefern die Eltern den Besuch einer öffentlichen Gesamtschule als Alternative zum Besuch einer Schule des gegliederten Schulwesens erwogen hatten. Analytische Schwerpunkte sind der Entwurf eines sozialen Gegenbildes, das viele der befragten Eltern in Gesamtschulen und ihrem Publikum

sehen und die Identifikation institutioneller Hürden für die Einleitung einer gewünschten Schullaufbahn.

Gegenstand des dritten Abschnitts ist die – sich letztlich durch das ganze Kapitel ziehende – Problematisierung der forschungsseitigen Reduktion der Schulwahl auf einzelne Kriterien und die oft zugehörige Vorstellung, dass ihr Abgleich mit den Schulen eine eindeutige Präferenz ergeben könnte. Ausgehend von Beispielen wird ein Perspektivenwechsel vorgeschlagen, in dem die letztlich benennbaren Wahlkriterien weniger als Ausgangspunkt der Überlegungen, sondern vielmehr als durch die letztendliche Entscheidung fixierter Endpunkt erscheinen.

Schließlich wird die in den ersten beiden Abschnitten schon angesprochene soziale Abgrenzung wieder aufgegriffen, die im Entscheidungsprozess oft mit verhandelt wird (Abschnitt 7.4). Dabei geht es um den Rückgriff der Eltern auf miteinander korrespondierende Hierarchien verschiedener sozialer Dimensionen. Gegenstand sind weniger die Diskurse, in denen diese Hierarchien miteinander verknüpft werden, als vielmehr dass und wie solche Bewertungsstrukturen in den bildungsbezogenen Entscheidungsprozessen immer mitgedacht werden und Individuen unterschiedlichen sozialen Wert zugestehen.

7.1 ÜBERBLICK

Neben den kommunalen Schulen (im Folgenden staatliche oder öffentliche Schulen genannt) gibt es staatlich anerkannte Ersatzschulen in freier Trägerschaft. Die Träger sind Vereine oder christliche Kirchen. Die Ersatzschulen vergeben – je nach angebotenen Bildungsgängen – die gleichen Abschlüsse wie die staatlichen Schulen und werden im folgenden als Privatschulen bezeichnet. Die Finanzierung von Privatschulen erfolgt größtenteils über staatliche Zuschüsse; von diesen Zuschüssen nicht gedeckte Kosten werden in der Regel mit dem Eigenbeitrag gedeckt, der von den Eltern der Schulkinder aufzubringen ist. Die Waldorf-Schulen im Untersuchungsgebiet bleiben hier außen vor, denn von den befragten Eltern hatte dort niemand eine Anmeldung erwogen. Es bleiben die privat getragene II-Gesamtschule mit dem Angebot der Primarstufe und der Sekundarstufe I und die kirchlich getragene IV-Gesamtschule mit dem Angebot aller Bildungsgänge von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II.

Die ökonomische Belastung durch zu zahlendes Schulgeld ist einer der Gründe dafür, dass ein Privatschulbesuch keine Option ist. Herrn Gierse beispielsweise war die IV-Gesamtschule zwar bekannt, ein Privatschulbesuch aber »wirtschaftlich nicht möglich« (Herr Gierse, 14: 18). Ebenso Herr Demir und Frau Kaiser:

T.E.: Und als es dann bei Ihrer Tochter und bei Ihrem Sohn um die weiterführende Schule ging, da hatten Sie die staatlichen Schulen nur betrachtet, oder auch an Privatschulen mal gedacht?

Herr Demir: Private, nein, private sind zu teuer, kann ich nicht leisten. Kann ich finanziell nicht leisten. (19: 51–52)

— —

T.E.: Und hatten Sie dann trotzdem mal an andere Schulformen oder -träger gedacht, also an eine Gesamtschule oder eine private Schule?

[...]

Herr Kaiser: [...] Jetzt genau zu sagen, eine private Schule, das hatten wir eigentlich nicht im Sinn.

Frau Kaiser: Ja, das wäre ja unter anderem diese IV-Schule (Herr Kaiser: Genau, IV [unverständlich]). Aber da muss ich auch ganz ehrlich sagen, spielt auch der finanzielle Faktor eine Rolle. Denn das ist auch nicht gerade günstig. (10: 61–64)

Die Existenz örtlicher Privatschulen ist zwar teilweise bekannt, der zu zahlende Eigenbeitrag wird aber prinzipiell als Zugangshürde betrachtet.

Eltern mit mehreren Kindern, von denen das älteste nun in die Sekundarstufe I wechselt, brachten eine weitere Variante des ökonomischen Arguments vor:

T.E.: Und hatten Sie auch an andere Schulen wie zum Beispiel Privatschulen gedacht, oder hatten Sie nur bei den staatlichen Schulen geschaut?

Frau Melnyk: Ich habe mir in erster Linie nur die staatlichen Schulen angeschaut. Allerdings habe ich mir noch Gedanken gemacht über eine private Gesamtschule, die IV-Gesamtschule [...] Aber das Problem mit dieser Schule ist, das ist eben privat, man muss monatlich Geld bezahlen. Und ich habe sehr viele Kinder, und ich würde sagen, mit fünf Kindern kann man sich eine Privatschule nicht leisten. (3: 29–30)

— —

T.E.: Und, also sowas wie die IV-Gesamtschule oder andere Privatschulen, hatten Sie das erwogen?

Frau Ebert: Nein. Also, Waldorf-Schule gar nicht. (...) Also weil wir da mit der Pädagogik auch gar nichts so verbinden. Da habe ich auch keine Ahnung von, und kostet einfach auch Schulgeld. Und diese

IV-Gesamtschule, die hätte ich noch ganz gut gefunden, kostet auch Schulgeld. Und wir haben ja eben drei Kinder, dann kann man hochrechnen, dann ist das auch wieder eine ganze Menge. (5: 41–42)

Diese Mütter sehen sich vor der Wahl, den Privatschulbesuch entweder für alle oder keins ihrer Kinder zu realisieren. Unklar bleibt zunächst, wie das Bedürfnis, diesbezüglich alle Kinder gleich zu behandeln, motiviert ist. Denkbar ist zum einen, dass der organisatorische und logistische Aufwand des Schulbesuchs dadurch minimiert werden soll, dass möglichst alle Kinder die gleiche Schule besuchen. Dieses Bedürfnis äußerten von den Befragten vor allem diejenigen Eltern, die bereits ein älteres Kind an einer (öffentlichen) weiterführenden Schule haben.

Eine andere Möglichkeit ist, dass die Eltern mit dem Besuch einer Privatschule statt einer öffentlichen Schule bestimmte Vorteile verbinden, die sie aus Gründen der Gleichbehandlung allen oder keinem ihrer Kinder zukommen lassen würden.

Andere Eltern, die eine Anmeldung ihres Kindes an der IV-Gesamtschule erwogen oder durchgeführt hatten, erwähnten das zu zahlende Schulgeld nicht als Zugangshürde und erläuterten die zur Anmeldung führenden Überlegungen. Unter diesen Eltern befinden sich insbesondere Eltern der L-Grundschule, was sowohl in der räumlichen Nähe zur IV-Gesamtschule als auch im relativen Wohlstand der befragten Familien begründet sein dürfte. Zudem scheint die versuchsweise Anmeldung der Kinder an der IV-Gesamtschule für Teile der Elternschaft der L-Grundschule beinahe obligatorischer Bestandteil des Übergangs in die Sekundarstufe zu sein.

T.E.: Und etwas anderes als ein Gymnasium, kam etwas anderes für Sie in Frage?

Frau Pospiech: Wir hatten jetzt also eine andere, es wäre ja dann ansonsten noch die Gesamtschule, sage ich mal, in Frage gekommen. Das kam für *uns* aber nicht in Frage. Das wollten mein Mann und ich beide nicht. Wir hatten mal überlegt, ihn auf die IV-Gesamtschule zu schicken. Hatten ihn auch angemeldet, o.k., haben dieses ganze Prozedere da mitgemacht. Haben uns aber im Endeffekt gegen die IV-Gesamtschule entschieden. [...]

[...]

T.E.: Wissen Sie noch, welche Punkte das im Gegensatz zu einer konventionellen Schule waren, die Ihnen zunächst attraktiv erschienen?

Frau Pospiech: Die uns zunächst attraktiv erschienen. Die kleineren Klassen. Da

soll sich besser drum gekümmert werden. Und das es einfach ein bisschen, ja, es soll etwas lockerer – den Stoff müssen sie alle machen – es soll etwas mehr auf die Kinder eingegangen werden, heißt es. Dann gibt es auch genügend Leute, die Kinder auf der IV-Gesamtschule haben, die anders geredet haben. Also *soll*. Soll und Ist sind immer zwei verschiedene Paar Schuhe. (4: 23–24, 27–28)

Die möglichen Vorteile und die attraktiven Eigenschaften der IV-Gesamtschule erscheinen hier als Merkmale einer Einzelschule unter anderen. Zum nicht unumstrittenen guten Ruf der Schule gehören ein gutes Betreuungsverhältnis und eine dialogische Lernkultur. Dieses Beispiel verweist bereits auf mehrere noch auszuführende Aspekte. Zum einen kann ein gesichertes Einkommen in ausreichender Höhe als Voraussetzung dafür betrachtet werden, die Privatschulen genau so wie öffentliche Schulen in die Überlegungen einbeziehen zu können.

Zum anderen bringt Frau Pospiech eine ausgeprägte Skepsis hinsichtlich der Übereinstimmung des guten Rufs der IV-Gesamtschule und ihrer Praxis zum Ausdruck. Diese Skepsis wird uns noch in weiteren Beispielen begegnen, unter anderem hinsichtlich der Übereinstimmung von beispielsweise in Schulprogrammen formulierten Organisationszielen und der schulischen Praxis. Zu fragen ist, welche Rolle dieses geringe Vertrauen in den Entscheidungsprozessen spielt.

Zudem deutet Frau Pospiech an, dass die Anmeldung an der IV-Gesamtschule in ihrem Umfeld zum normalen Verfahren des Übergangs in die Sekundarstufe gehört. Gleichzeitig wird deutlich, dass diese lokale Norm den Ausgang der Schulwahl aber nicht bestimmt – neben der Möglichkeit, keinen der der knappen Plätze an dieser Schule zu bekommen, kann auch eine in den individuelle Entscheidung zu einem anderen Ergebnis führen.

Doch zunächst weiter mit der IV-Gesamtschule. Andere Eltern hatten große Hoffnungen in einen Platz gesetzt; ihnen fiel es – zumal im Lichte einer Absage durch die IV-Gesamtschule – deutlich schwerer als Frau Pospiech, mit dem öffentlichen Schulwesen Vorlieb zu nehmen. Frau Albrechts Sohn Lukas, der den Schulwechsel vor einigen Jahren vollzogen hat, hat ein Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADS). Frau Albrecht erkundigte sich ausführlich über die örtliche Schullandschaft. Die IV-Gesamtschule, die in integrativer Absicht nicht-behinderte und behinderte Kinder gemeinsam unterrichtet, erschien ihr als die im Umgang mit Eigentümlichkeiten der Kinder geübteste Schule. Allerdings gelang es nicht, einen der begehrten Plätze zu erhalten:

Frau Albrecht: [...] IV haben wir uns im Oktober angemeldet, im Januar kam die Absage. Da war erstmal Hängen im Schacht, völlige Verzweiflung. Dann hin und her überlegt, dann haben wir halt diesen Weg [ein städtisches Gymnasium, T.E.] gewählt. Ja und dann, schon allein der Gedanke daran, dass dieses Kind aufs Gymnasium demnächst geht, hat mir also schlaflose Nächte gemacht. (2: 162)

Das spezifische Profil der IV-Gesamtschule, insbesondere die Integration behinderter Kinder, ist für Frau Albrecht attraktiv. Der Eindruck, dass Gesamtschulen im allgemeinen und die IV-Gesamtschule mit einer gleichsam handverlesenen SchülerInnenschaft und einem integrativen Konzept im besonderen besser für nicht-alltägliche Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler sorgen können, wurde mehrfach geäußert (vgl. auch unten, Abschnitt 7.2).

Fabian, der Sohn von Frau Teske, hat eine auditive Wahrnehmungsstörung. Nach schlechten Erfahrungen in der Grundschule erhofft sich Frau Teske, dass darauf in der städtischen III-Gesamtschule mehr Rücksicht genommen wird, indem etwa die Lehrkräfte darauf achten, dass Fabian im Klassenraum vorne sitzt, um dem Unterricht besser verfolgen zu können. Im Gespräch mit Frau Teske und Frau Fiedler brachte ich auch Privatschulen zur Sprache:

T.E.: Ja, und die Vorzüge von einer Gesamtschule, die Sie [Frau Teske] sehen, sagten Sie ja schon. Wie ist das mit privaten Schulen?

Frau Teske: Wer kann die finanzieren?

Frau Fiedler: Genau. Also die Idee finde ich nicht schlecht.

Frau Teske: IV ist super, aber (...)

Frau Fiedler: Kommst Du auch nicht rein.

Frau Teske: Ja, mal abgesehen davon.

Frau Fiedler: Ja gut, das vielleicht doch, ihr hättet ja eine Chance gehabt.

Frau Teske: Ja ja eben, da hätten wir vielleicht noch eine Chance, aber wir hätten es nie bezahlen können.

Frau Fiedler: Also da muss man schon; also die haben sicherlich bessere Mittel zur Verfügung. Wobei die auch einen sehr unruhigen Unterricht machen, da haben wir nämlich Praktikum gemacht, also das ist auch nicht so einfach (lacht). Aber das war nie Thema, nein.

T.E.: [Zu Frau Teske:] Bei Ihnen letztlich auch nicht?

Frau Teske: Nein, finanziell gar nicht drin. (21-22: 118–128)

»IV ist super«, eine Absage bedeutet »völlige Verzweiflung«. Dahinter steht die Annahme, dass in den verfügbaren öffentlichen Schulen auf Bedürfnisse von Kindern, die der Norm nicht entsprechen, weniger gut eingegangen wird oder eingegangen werden kann.* Dass diese Annahme nicht jeglicher Grundlage entbehrt, schließen Frau Teske und Frau Fiedler aus der konzeptuellen Inflexibilität, die sie an anderer Stelle im Interview ihrer M-Grundschule im Umgang mit der Diversität der Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler bescheinigten. Die Vorstellung eines entsprechenden Normkindes beinhaltet weitgehende körperliche und intellektuelle Unauffälligkeit und darauf aufbauend ein bestimmtes Maß an Eigenständigkeit.

Passung von Kind und Schule

Herr und Frau Quiring sind die einzigen befragten Eltern, die für ihren Sohn Philip einen Platz an der IV-Gesamtschule bekommen haben. Sie erhoffen sich von dieser Schule ein spezifisches Verhältnis von sozialem und akademischem Lernen, von dem sie glauben, dass es Philips ganzheitliche Entwicklung fördert und lernmotivierend wirkt:

T.E.: Und auf welche Schule soll es gehen?

Frau Quiring: Philip geht zur IV-Gesamtschule.

T.E.: Und wie sind Sie darauf gekommen, dass es die Schule wird?

Herr Quiring: Ja, wir haben viel von der Schule gehört. Es ist eine Gesamtschule, und das ist eine konfessionelle Gesamtschule, wobei das für uns nicht so das Hauptmerkmal war. Sondern wir haben einfach von der Schule gehört, dass die sich sehr um Kinder kümmert. Kleine Klassenstärke.

Frau Quiring: Dass einfach auch die Persönlichkeit gefördert wird. (Herr Quiring: Genau.) Und nicht nur der Lernstoff wichtig ist, sondern auch noch andere Dinge.

T.E.: Ja.

Frau Quiring: Und das war uns einfach wichtig, weil wir das bis jetzt auch noch nicht so erfahren hatten. Also so die Leistungen stehen eigentlich in Philips [Grund-]Schule sehr im Vordergrund, und weniger das

* Es ist bemerkenswert, dass eine körperliche Beeinträchtigung wie Fabians Hörschwäche, die Frau Teske als mögliches Handicap für seinen Erfolg im öffentlichen Schulwesen betrachtet, einen Vorteil bei einer Bewerbung auf einen Platz an der IV-Gesamtschule darstellen könnte.

Miteinander. Das ist jetzt aber nicht so, das es für ihn ein Problem ist, er hat da eigentlich keine Schwierigkeiten mit. Aber wir möchten einfach auch, das er es mal von der anderen Seite erlebt. Wie es auch sein kann. (8: 11–17)

Frau und Herr Quiring skizzieren ein Bild einer von Leistungsdruck und relativer Anonymität geprägten bisherigen Schulerfahrung ihres Sohnes. Sie wünschen ein Schulklima, in dem kooperative und unterstützende Handlungsdispositionen gefördert werden und »jeder mit seinen Stärken und Schwächen mit dabei ist« (Herr Quiring, 8: 133). Solche Lern- und Entwicklungsbedingungen betreffen Philip auch ganz konkret. Aufgrund der unsicheren Erfolgsaussichten der IV-Anmeldung haben sich die Eltern auch über städtische Gymnasien informiert, die Philip mit seiner uneingeschränkten Gymnasiums Empfehlung auch besuchen könnte. Die Leistungsdichte, die sie wegen der verkürzten Schulzeit bis zum Abitur erwarten, wollten sie ihm aber nicht zumuten:

Frau Quiring: [...] Und, ja, je mehr man sich so in die Sache vertieft hat, umso mehr hat man auch mitbekommen, was eigentlich auf die zukünftigen Gymnasiasten so zukommt. Vom Lernpensum her und so. Und das hat uns dann nachher auch sehr dazu bewogen zu sagen: Wir nehmen die Gesamtschule. Weil es für ihn einach auch so sehr belastend ist, wenn er viel auf hat. Dann hat er nicht so große Lust, wenn es ums pauken geht, ja (Herr Quiring: Wenn der Druck größer wird.) [...] Und, ja, da war für uns eben die Sache, das man 13 Jahre, vielleicht auch in 13 Jahren das Abitur machen kann, doch irgendwie angenehmer. [...] Aber er braucht eben einfach ein bisschen mehr Zeit und er braucht auch irgendwie ein bisschen mehr Motivation und Freude am Lernen, und deshalb haben wir dann die [IV-Gesamt-, T.E.]Schule ausgesucht. Und zum Glück auch einen Platz bekommen. (8: 25)

Die Kombination von guter Betreuungsrelation und integrativer Arbeit sowie der an anderer Stelle von den Quirings explizit gelobten Flexibilität in der Belegung der Bildungsgänge in der Gesamtschulstruktur (Frau Quiring, 8: 42) ergibt ein Schulprofil, das ihnen in wichtigen Anliegen entgegenkommt. Noch deutlicher als bei den anderen bisherigen Beispielen wird hier, dass die elterlichen Anliegen keine abstrakten Wünsche und Kriterien sind, sondern wesentlich durch die Eigenschaften und Bedürfnisse des Kindes und die bisherige Schulerfahrung geprägt sind. Auf diese in den individuellen Umstän-

den begründete Angleichung von Merkmalen des Kindes mit denen der Schule werde ich im Weiteren unter dem Stichwort der Passung von Kind und Schule zurückkommen. Einerseits geht es dabei um die Aspekte, die Gegenstand der Passung sind. Andererseits ist der Blick auf die Bedingungen zu lenken, die es Eltern in unterschiedlichem Ausmaß ermöglichen, eine mehr oder weniger zufriedenstellende Passung herbeizuführen.

Im Beispiel der Quirings bleibt offen, welche Rolle die private Trägerschaft der IV-Gesamtschule spielt. Offenbar kann der Eigenbeitrag für den Privatschulbesuch aufgebracht werden. Die entsprechende ökonomische Leistungsfähigkeit steht im Hintergrund und ist ungenannte Voraussetzung dafür, sich um einen Platz an der IV-Gesamtschule bemühen zu können.

Bei anderen Eltern wurde etwas deutlicher, welche schulischen Merkmale sie der privaten Trägerschaft zurechnen. Auch Frau Rademacher wollte ihrem Sohn Daniel – »so ein gemütliches Kind« (Frau Rademacher, 12: 2) – gerne den vom Gymnasium erwarteten Leistungsdruck ersparen, weshalb die Familie sich zunächst über staatliche Gesamt- und Realschulen informiert, Daniel aber auch an der IV-Gesamtschule angemeldet hatte. Nachdem sie mehrere Tage der offenen Tür besucht hatten, wollten sie eine Anmeldung an einer öffentlichen Real- oder Gesamtschule nicht weiter verfolgen. Im Demonstrationsunterricht an einer Realschule schienen die Unterrichtsmaterialien und der Wissensstand der anwesenden SiebtklässlerInnen nicht über Daniels Sachkundeunterricht aus der vierten Klasse hinauszugehen, »da haben wir uns mal ein bisschen Fragen zu dem Niveau gestellt so an den Schulen« (Frau Rademacher, 12: 2). Die öffentlichen I- und die III-Gesamtschulen charakterisierte Frau Rademacher als sehr groß und unübersichtlich, und sie stießen auch nicht auf Daniels Zustimmung. Die III-Gesamtschule ist zudem vom Wohnort aus schlecht erreichbar, die »Sprachprobleme« (Frau Rademacher, 12: 2) vieler Kinder der I-Gesamtschule schreckten dort die Mutter zusätzlich ab. Die einzige Gesamtschule, die in diesen Punkten keine Skepsis hervorrief, war die IV-Gesamtschule. Sie ist erreichbar, kleiner als die staatlichen Gesamtschulen, das Angebot der gymnasialen Oberstufe lässt ein adäquates Unterrichtsniveau erwarten und Sorgen um Kinder mit Sprachproblemen bestehen offenbar nicht. Zudem schätzt Frau Rademacher die Intensität der in privat getragenen Bildungseinrichtungen etablierten Elternmitarbeit, denn »man kriegt mehr mit von dem Tagesablauf und von dem Leben der Kinder« (Frau Rademacher, 12: 56). Die Absage seitens der IV-Gesamtschule bewog die Eltern letztlich dazu, Daniel am Alpha-Gymnasium anzumelden. Dahinter steht auch die explizite Absicht, sich einen Quereinstieg an der IV-Gesamtschule offenzuhalten. Frau Rademacher hat den Eindruck, »dass das am besten geht, wenn er vorher auf dem Gymnasium war« (Frau Rademacher, 12: 4).

Zu den verschiedenen Faktoren, die in Frau Rademachers Überlegungen eine Rolle spielen und die IV-Gesamtschule für sie attraktiv machen, gehört explizit die Gesamtschulstruktur. Sie kommt mit dem 13-jährigen Abitur und ihrer Flexibilität in der Belegung der Bildungsgänge Daniels bisherigem Lernstil und -tempo entgegen. Nicht der Schulform, sondern der freien Trägerschaft schreibt sie hingegen die Intensität der Elternmitarbeit zu, die für eine weniger strikte Trennung von Schul- und Familienwelt als an öffentlichen Schulen steht.

Hinsichtlich der Passung von Kind und Schule deutet sich im Fall von Frau Rademacher wie auch in den anderen Beispielen an, dass nicht nur die verschiedenen Aspekte der Passung stark von den individuellen Umständen geprägt sind. Vielmehr werden auch die Schulen und ihre wünschenswerten und zum Kind passenden Eigenschaften nicht abstrakt gedacht – und wenn doch, so bestenfalls anfänglich. Sowohl die Quirings als auch Frau Rademacher betonen ihre Vorliebe für die hinsichtlich der Bildungsgänge flexible Gesamtschulstruktur. Diese Schulform ist jedoch kein absolutes Kriterium der Schulwahl. Neben der IV-Gesamtschule bieten die öffentlichen Gesamtschulen den Vorteil der Gesamtschulstruktur. In deren Fall ist sie aber nur im Verein mit anderen Merkmalen zu haben, die Frau Rademacher überhaupt nicht zusagen – die Entscheidung fällt letztlich für das Alpha-Gymnasium. Die in Daniels Klasse und in Frau Rademachers Bekanntenkreis allgemein beliebten Zeta- und Epsilon-Gymnasien wären auch möglich gewesen, aber Frau Rademacher verbindet mit dem Zeta-Gymnasium eine Schulkultur, die sie nicht befürwortet:

Fr. Rademacher: Und ich bin selber am Zeta-Gymnasium gewesen und konnte mich dann noch daran erinnern, dass die ersten beiden Jahre, das waren so die härtesten Jahre, weil da wurde irgendwie ziemlich sortiert und die Klassen waren voll. Und ja (...) dann haben wir uns eben halt aufgrund der (...) eines Tipps oder eines Ratschla- ges auch so aus dem Freundeskreis, die Kinder am Alpha-Gym- nasium haben, haben wir uns das noch angeguckt. Und da fand ich, da war so eine sehr schülerorientierte Atmosphäre. Die ha- ben eben halt Förderunterricht auch, und bieten solche ich sage mal so eine Art Tutorengruppen an, wo ältere Schüler jüngeren Schülern nochmal was erklären so, so im Bereich Nachhilfe so. Und dem Daniel hat das da sehr gut gefallen, und mir auch, mein Mann war da nicht mit. (12: 4)

Wie auch an weiteren Beispielen noch deutlich werden wird, ist es sinnvoll, davon aus- zugehen, dass die im örtlichen Schulangebot konkret in den jeweiligen Einzelschulen

zusammengefassten Merkmalskombinationen Ausgangspunkt der schulischen Seite der Passungsbemühungen sind – im Gegensatz etwa zu Profilen von Wunschschulen, die aus abstrakten Merkmalen zusammengesetzt sind. Frau Teskes Ansicht, dass die IV-Gesamtschule für ihren Sohn mit der Lese-Rechtschreib-Schwäche »super«, aber leider nicht bezahlbar wäre, kann dabei zwar als Abwägung von Kosten und Nutzen verstanden werden. Unhintergehbare Voraussetzung für eine solche Abwägung ist aber die Existenz der IV-Gesamtschule an diesem Ort und in ihrer spezifischen Form. Der Punkt ist, dass eine wie auch immer gestaltete Rekonstruktion oder Modellierung der elterlichen Entscheidungsfindung ohne die Berücksichtigung der örtlichen Angebotsstruktur unvollständig bleibt. Die den hier erfragten Entscheidungsprozessen zugrundeliegende Angebotsstruktur kann, wie die Beispiele von Frau Albrecht und Frau Rademacher (und später weitere) zeigen, nicht nur Einfluss auf die gewählte Schule, sondern auch auf die gewählte Schulform haben.

Dass die Entscheidungen über die zu besuchende Schule untrennbar mit der Angebotsstruktur verbunden sind, mag als beinahe triviale Erkenntnis erscheinen. Relevant ist sie allerdings in methodischer Hinsicht. Denn die dekontextualisierende Erfragung oder Unterstellung von Einzelkriterien der Schulwahl – ob nun prospektiv oder auf eine bereits gewählte Schule bezogen retrospektiv – unterstellt, dass die letztlich etablierten Kriterien gleichermaßen an alle Wahlalternativen angelegt werden. Die Beispiele, in denen der Besuch der zuerst angestrebten Schule (hier bisher der IV-Gesamtschule) nicht realisiert werden konnte, zeigen, dass die Passung des Kindes mit den verbleibenden Alternativen nach anderen Aspekten erfolgen kann. Das Wechselspiel zwischen Angebotsstruktur, Ansprüchen und Wahlkriterien wird unten im Abschnitt 7.3 weiter ausgeführt.

Ein prägnantes Beispiel dafür ist Frau Albrecht. Ihren Sohn Lukas mit dem Aufmerksamkeitsdefizit hatte sie an der IV-Gesamtschule angemeldet, deren integratives Konzept und die damit einhergehende Betonung sozialen Lernens ihr sympathisch sind. Nach der Absage durch die IV-Gesamtschule musste eine öffentliche Schule ausgesucht werden:

T.E.: Und (...) Zeta war das. Hat Ihnen an der Schule was besonders gefallen?

Frau Albrecht: Ja, weil die haben die Fünftklässler haben die örtlich separiert. Die sind in einem Nebengebäude. Die sind also nicht mit den älteren Schülern zusammen, sondern die sind ganz separat im Nebengebäude. Und da mein Sohn eine absolute, wie soll man sagen,

Orientierungsprobleme hat, der würde sich in einem großen Gebäude immer verlaufen, war das für mich schon ein Grund ihn dahin zu schicken, weil ich gesagt habe: das Nebengebäude findet er. (2: 23–24)

Dieses Alleinstellungsmerkmal des Zeta-Gymnasiums relativierte Frau Albrecht später im Gespräch wieder, als es um den aktuell anstehenden Schulwechsel der jüngeren Tochter Jule ging:

T.E.: Und der Vorschlag mit dem Zeta-Gymnasium, der kam aber schon von Ihnen und sie hat sich einverstanden erklärt, oder (...) wie ist das wohl gelaufen?

Frau Albrecht: Nein, sie hat gesagt, sie geht auf die Schule wo ihr Bruder hinget. Das hat sie gemacht. Und bei meinem Sohn die Entscheidung war: Wo geht der Rest der Klasse hin? Unabhängig jetzt von diesem, was ich erzählt hatte, mit dem Nebengebäude. Wo ich gesagt habe, das finde ich sehr positiv. Ich weiß jetzt nicht, wenn jetzt alle zum Epsilon-Gymnasium gewechselt wären, das ja da nebenan ist, weiß ich nicht, ob ich's nicht vielleicht dann doch gemacht hätte, dass ich gesagt hätte: Gott, dann muss er sich halt an seinen Freund hängen und sehen, dass er sich nicht verläuft in dem Gebäude. Bei dem war es mir schon wichtig, dass er da in dem Klassenverband bleibt. (2: 47–48)

Dass Lukas' Grundschul-Klassenverband zu nennenswerten Teilen mit auf die IV-Gesamtschule hätte wechseln können, ist schon durch die selektive Zulassungspraxis und die begrenzte Platzzahl an dieser Schule ausgeschlossen. Die mit der Absage der IV-Gesamtschule geänderten Umstände machen dann ganz andere Aspekte als Schulstruktur, integrative Arbeit und Betreuungsverhältnis für die Auswahl einer Schule relevant. Zur konkreten Gestalt des örtlichen Angebots kommt hier noch der situationsspezifische Aspekt hinzu, dass ein erheblicher Teil von Lukas' Bezugsgruppe auf ein bestimmtes Gymnasium wechselte.

Weiterhin ist zu bemerken, dass für einige der befragten Eltern die Schulform nicht nur für unterschiedliche Leistungsanforderungen und die Trägerschaft nicht nur für unterschiedliche pädagogische Konzepte steht. Diese Unterschiede stehen gleichzeitig für eine recht starre soziale Hierarchie. Die Wahl einer Schule, mehr aber noch die von Schulform und -trägerschaft, steht damit auch für die Identifikation mit oder Abgren-

zung von anderen sozialen Gruppen als der eigenen. Schulwahl ist so auch Teil der Herstellung individueller und kollektiver sozialer Identität. Frau Rademacher beispielsweise bemängelte am Publikum der I-Gesamtschule dessen »Sprachprobleme«. Diese werden gegen die private IV-Gesamtschule und gegen das letztlich gewählte Alpha-Gymnasium nicht angebracht; dass heißt, sie wurden dort entweder nicht wahrgenommen, sind nicht vorhanden oder sprachen nicht in gleicher Weise wie bei der I-Gesamtschule gegen die Schule. Zu vermuten ist, dass die Sprachprobleme hier sowohl für bestimmte Migrationsgeschichten der Familien der Schülerinnen als auch für deren sozialen Status stehen. Zu fragen ist, welche Verbindungen Eltern zwischen verschiedenen sozialen Hierarchien herstellen und inwiefern diese entscheidungsrelevant gemacht werden.

Auch Äußerungen von Frau Albrecht legen nahe, dass die private Trägerschaft einer Schule für eine spezifische (und in diesem Fall wünschenswerte) soziale Selektivität stehen kann. Im Verlauf des Gesprächs hatte sie sich skeptisch geäußert, ob sie aufgrund der Qualität des Umgangs der SchülerInnen untereinander einen Realschulbesuch ihrer Kinder akzeptieren könne:

T.E.: Also, ist da ein aggressives Klima?

Frau Albrecht: Ja, ganz klar. Da denken Sie, die Kinder sind nicht ganz frisch, teilweise. Wie sich da beschimpft wird. Ich weiß das wiederum von Leuten aus der Schule, die ihre Kinder auf die Realschule geschickt haben, die also wirklich, *alle*, alle aus der L-Grundschule, die dahin gegangen sind, die 3-Realschule, die gesagt haben: Wir überlegen, ob wir unsere Kinder nicht auf Privatschulen schicken. Weil es *so* schlimm ist. (2: 111–112)

Offenbar erscheint den hier erwähnten Eltern die Kopplung von unerwünschtem Verhalten der Kinder, ihrer schulischen Leistungsfähigkeit und der sozialen Lage ihrer Eltern so eng, dass sie dieser Konstellation mit der ökonomischen Selektivität einer Privatschule automatisch zu entkommen hoffen. Diese an soziale Pathologie grenzende Gleichsetzung wird unten im Abschnitt 7.4 wieder aufgegriffen.

Prinzipien und normative Standpunkte

Abschließend wird nun ein weiterer Aspekt der Entscheidungsprozesse am Beispiel der Reaktionen auf die Privatschul-Frage illustriert. Dabei handelt es sich um normative Standpunkte, die die befragten Eltern einnahmen. Einige Eltern (die es sich finanziell durchaus leisten könnten) lehnten die Idee, ihr Kind an einer Privatschule anzumelden, kategorisch ab:

T.E.: Und haben Sie auch mal an andere Schulformen oder -träger gedacht, also Gesamtschulen (Herr Schmidt: Genau, da waren wir.) oder Privatschulen?

Herr Schmidt: Nein, an Privatschulen haben wir nicht gedacht. Wir sind ja Republikaner, da denkt man nicht an Privatschulen. (16: 58–59)

Ein Privatschulbesuch käme hier einem staatsbürgerlichen Fehlverhalten gleich, dessen moralische Fragwürdigkeit Herr Schmidt in seinem normativen Postulat pointiert. Auch Frau Zamann lehnte die Option des Privatschulbesuchs kategorisch ab:

T.E.: Und hatten Sie für Ihre Kinder auch mal an eine Gesamtschule oder eine Privatschule gedacht?

Frau Zamann: Ja. Eine Privatschule nicht. Weil wir beide der Meinung waren, dass ein Kind auf eine staatliche Schule gehört in Deutschland. Es gibt weitestgehend staatliche Schulen, und die sollen eine ganz normale Entwicklung nehmen, und nicht irgendwie speziell gefördert werden und schon frühzeitig in so eine Ecke gedrängt werden. Deswegen keine Privatschule. Aber Gesamtschule wäre schön, vom Gedanken her. (7: 45–46)

Ihren normativen Standpunkt, dass Kinder öffentliche Schulen besuchen sollen, untermauert Frau Zamann mit dem Verweis auf eine spezifische Normalität. Eine »normale Entwicklung« nehmen Kinder dann, wenn diese unter den Bedingungen des allgemein verfügbaren und in Anspruch genommenen öffentlichen Schulwesens stattfindet. Das quantitative Übergewicht der öffentlichen Schulen bestärkt ihren Standpunkt weiter. Frau Zamann skizziert als Alternativen für ihre Kinder und für sich selbst, mit dem Großteil der Bevölkerung die Erfahrung des Besuchs öffentlicher Schulen zu teilen oder zur viel kleineren Gruppe mit der exklusiveren Erfahrung des Privatschulbesuchs zu gehören. Die an einer Privatschule erwartete spezielle Förderung erscheint als illegitime Erhebung über oder Abgrenzung von allgemein verfügbaren Entwicklungsbedingungen; somit bringt Frau Zamann in diesem Beispiel auch ein Gleichheitsideal zum Ausdruck, in dem das Schulwesen als Ort der Integration und gesellschaftlichen Zusammenhalts erscheint.

Einen Bezug zur allgemein verfügbaren Normalität stellte auch Frau Wolter her:

T.E.: Und haben Sie auch mal an den Privatschulsektor gedacht?

Frau Wolter: Also gedacht ja, aber nicht ernsthaft damit auseinandergesetzt. Das Privatschulangebot wäre bei uns ja in der Nähe die II-Ge-

samtschule. Das kam für uns nie in Frage, weil wir damals die Entscheidung schon in der Grundschule gegen die II-Gesamtschule getroffen hatten. Das liegt daran, dass wir eine KiTa [Kindertagesstätte, T.E.] hatten, die eine Elterninitiative war, und das war sozusagen der behütete Ort, die Insel, und es sollte mit der Grundschulentscheidung sozusagen die Normalität, die bundesdeutsche Normalität her. Einfach um dieses, um diese Gegenwelt auch tatsächlich erfahrbar zu machen. Von daher haben wir uns damals gegen die II-Gesamtschule entschieden und jetzt für die weiterführende Schule die Frage nicht nochmal aufgegriffen. Und die IV-Gesamtschule war für uns nie eine Option, weil es eine Konfessionsschule ist. Und auch die Waldorfschulen in eine ähnliche Richtung gehen, also die Ansätze, die sehr gut sind, aber die (...) die Auseinandersetzung mit irgendwelchen Ideologien war uns dann einfach doch zu fragwürdig, als das wir es ernsthaft erwogen hätten. (13: 55–56)

Die kategorische Ablehnung des Besuchs der II-Gesamtschule können wir als Fortführung des Arguments von Frau Zamann verstehen. Bildungseinrichtungen in privater Trägerschaft stehen als »behütete Orte« der Normalität gegenüber. Diese normale »Gegenwelt« dürfte weniger gut betreut und von Harmonie geprägt sein, jedenfalls bietet sie deutlich andere Entwicklungsbedingungen und Erfahrungsmöglichkeiten als Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in privater Trägerschaft. Auch hier klingt an, dass die allgemein und ohne weitere ökonomische Zugangsbedingungen verfügbare öffentliche Option die legitimere Variante ist. Frau Zamanns Ausführungen stellen zugleich eine Identifikation mit dem Großteil der Bevölkerung dar, die mit dieser Variante Vorlieb nehmen (müssen).

Hinsichtlich der IV-Gesamtschule und den Waldorfschulen wiegt für Frau Wolter ein neben der privaten Trägerschaft gewichtigerer – mit dieser aber meist verbundener – Aspekt schwerer: Die explizite Bindung einer Schule an religiöse oder Frau Wolter anderweitig suspekten Lehren ist für sie ein Ausschlusskriterium, unabhängig von ihrer möglichen Wertschätzung der pädagogischen Arbeit an den jeweiligen Schulen.

Anders als in den Beispielen vom Anfang des Kapitels haben die Eltern in den letzten Beispielen keine Sorgen vorgebracht, ob öffentliche Schulen ihren Kindern adäquate Bedingungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn und wünschenswerte Persönlichkeitsentwicklung bieten könnten. Hier liegt es nahe, nach Bedingungen Ausschau zu halten,

die es in unterschiedlichem Ausmaß erlauben, an normativen Standpunkten und damit jeweils spezifischen Identitäten festzuhalten. Im Lichte einiger der früheren Beispiele zur Attraktivität der IV-Gesamtschule ist eine dieser Bedingungen, ob die Eltern für ihr Kind einen Förderbedarf sehen, der an öffentlichen Schulen bedient werden kann oder ob das nicht der Fall ist.

In diesem Sinne können wir auch Frau Claus verstehen, die keinen solchen Förderbedarf sieht, aber nicht ausschließen möchte, dass sie sonst ihre Abneigung gegenüber Privatschulen vielleicht überdacht hätte. Zudem sprach sie die schon vorgestellten Aspekte der Finanzierbarkeit und Exklusivität des Privatschulbesuchs an:

T.E.: [...] Und hatten Sie auch mal an den Privatschulsektor gedacht?

Frau Claus: Nein, nicht wirklich. Weil mir das zu sehr (...) ich habe dazu Elite-Klischees im Kopf, das merke ich. Also dass ich da schlecht... Ich hatte darüber nachgedacht, wenn ich jetzt bei Niko beobachtet hätte, weiß ich nicht, es gibt eine extrem ausschlagende Begabung im Bereich X oder Y, was weiß ich, wenn er jetzt ein Musikgenie oder weiß der Himmel was wäre, dann hätte ich vermutlich nochmal anders geguckt und gesagt: Gibt es eine Schule, und wenn es eine private ist, auf der das so gezielt gefördert wird oder so. Aber so gab es dazu keinen Anlass, und wie gesagt ist mir die Idee eigentlich, das ist nicht meine. Abgesehen davon dass ich nicht weiß, also jetzt könnte ich es vielleicht gerade finanzieren, aber in den Zeiten vorher, also auch [als wissenschaftliche Mitarbeiterin] fand ich mich noch nie so im Geld schwimmend, dass ich irgendwie sagen könnte: natürlich. Ja, aber auch aus Prinzip nicht. (24: 53-54)

Frau Claus fügt der ökonomischen Bedingung des Privatschulbesuchs die Differenzierung hinzu, dass ein entsprechendes Einkommen nicht nur vorhanden, sondern auch langfristig gesichert sein muss.

Zum Förderbedarf, dessen Erfüllung durch eine öffentliche Schule ungewiss ist, stellt sich natürlich die Frage, ob verschiedene Eltern diesen Förderbedarf nach vergleichbaren Maßstäben bemessen. Und damit, ob der Vergleich verschiedener Fälle ein gangbarer Weg ist, um Bedingungen zu identifizieren, die etwa das Beharren auf normativen Standpunkten und jeweiligen Identitäten erleichtern oder erschweren. Die vorläufige Antwort ist, dass zum einen die Klassifikationspraxis der Grundschulen – (Zeugnis-) Noten und Grundschulempfehlung – einen gemeinsamen Bezugspunkt herstellt. Zum

anderen liefern Erfahrungen in und mit der Grundschule Hinweise darauf, inwiefern diese – stellvertretend für das öffentliche Schulwesen – den Bedürfnissen des Kindes entgegenkommt. Hierauf komme ich unten bei der Besprechung der Grundschulerfahrungen (Abschnitt 8.5) zurück.

In den Interview-Beispielen zur Privatschul-Frage wird Normalität auf zweierlei Weise bearbeitet. Eine Ebene der Normalität ist die Gestalt des (städtischen) sozialen Gefüges und der Bevölkerungszusammensetzung insgesamt. Normalität steht hier zum einen für eine Zusammensetzung der SchülerInnenenschaft an öffentlichen Schulen, welche die Zusammensetzung der Gesamtbevölkerung eher repräsentiert als das an privaten Schulen der Fall ist, zum anderen für die Bedingungen der Arbeit öffentlicher Schulen, die sich aus Schulstruktur, -funktionsweise und Ausstattung ergeben. Der Gedanke, sich dieser Normalität privat finanziert zu entheben, stellt für einige Eltern wenigstens implizit eine Verletzung ihrer Gleichheits- und Gleichbehandlungsansprüche dar.

Eine andere Ebene von Normalität wird von Eltern angesprochen, die indirekt ein normales Kind skizzieren, welches das öffentliche Schulwesen erfolgreich durchlaufen kann. Ihr Kind vergleichen sie mit der Vorstellung eines körperlich und intellektuell nicht (negativ) auffälligen, lernmotivierten Kindes, auf dessen Schulerfolg das öffentliche Schulwesen zugeschnitten ist. Sie sind skeptisch, ob eine öffentliche Schule den somit als Abweichungen zu verstehenden Bedürfnissen ihres eigenen Kindes gerecht werden kann. Diese Überlegungen stellen eine Reflexion über die Grenzen der *Inklusivität* des öffentlichen Schulwesens dar.

Es folgt nun eine Zusammenfassung der bisher identifizierten Problemstellungen und analytischen Ansatzpunkte. Die Beispiele zur Finanzierbarkeit eines Privatschulbesuchs dienen der Illustration der Perspektive, dass die Fälle nach Bedingungen unterschieden werden können, die bestimmte Handlungsweisen ermöglichen oder verhindern. Hier ging es um ein ausreichendes und gesichertes Einkommen als notwendige Bedingung dafür, Schulen in freier Trägerschaft als realistische Alternativen in die Überlegungen zum Schulwechsel einbeziehen zu können. Diese Bedingung differenziert Gruppen systematisch nach ihrem jeweiligen Einkommen oder Wohlstand; später wird es noch um mehr nach kulturellen Aspekten differenzierte Handlungsmöglichkeiten gehen. Weiterhin wurde kurz die Frage nach für die Eltern verlässlichen und belastbaren Informationstypen und -quellen angesprochen, die in Kapitel 9 weiter ausgeführt wird.

Ausführlicher wurde in den Aspekt der Passung von Kind und Schule eingeführt. Die Passung lässt sich analytisch in die Nachfrageseite (Was wäre gut für das Kind?) und die Angebotsseite (Welche Möglichkeiten bietet die örtliche Schullandschaft?) trennen. Ich habe argumentiert, dass die auf der Nachfrageseite relevanten Aspekte in weiten

Teilen von der elterlichen Wahrnehmung der Bedürfnisse des Kindes geprägt sind. Die Herbeiführung einer Passung zwischen Kind und Schule lässt sich so vorstellen, dass Eltern nicht den Abgleich einzelner nachfrageseitiger Kriterien mit den Schulen vollziehen, sondern pro Schule deren Eigenschaften als unauflösbares Bündel betrachten. Die Angebotsstruktur kann dabei auch unmittelbaren Einfluss darauf haben, welche Aspekte bei der Schulwahl welche Relevanz haben. Die Verwobenheit der Schulwahl mit dem konkreten lokal vorhandenen Angebot kann so weit gehen, dass nicht nur zwischen Schulen einer Schulform, sondern auch zwischen den verschiedenen Schulformen entschieden wird. Hier entsteht die Frage nach den Bedingungen, die es Eltern erlauben, ihre Bildungswünsche in der gegebenen Schullandschaft zu realisieren (vgl. unten Abschnitt 8.4).

Es ergaben sich auch Hinweise darauf, dass die verschiedenen Schulformen von einigen Eltern als Teil einer weitergehenden sozialen Ordnung und Hierarchisierung verstanden werden. Das führt zu der Frage, inwiefern die Anmeldung an einer bestimmten Schulform als Identifikation mit und Abgrenzung von anderen sozialen Gruppen verstanden werden kann und wie dadurch individuelle und kollektive Identität mit hergestellt wird. Die Bearbeitung dieser Frage ist der Schwerpunkt der nächsten Abschnitte zu öffentlichen Gesamtschulen und sozialen Abgrenzungen und Bewertungen.

Schließlich dienen die Beispiele vor allem der Eltern, die einen Privatschulbesuch kategorisch ausschlossen, dazu, die Relevanz normativer Standpunkte zu thematisieren. Die entsprechenden Aussagen zur kategorischen Ablehnung des Privatschulbesuchs habe ich zunächst als Ausdruck staatsbürgerlicher Identität und damit eng verbundener Gleichheits- und Gleichbehandlungsvorstellungen gelesen. Je nach Möglichkeiten, zwischen Kind und Angebot eine Passung herbeizuführen, könnte den Eltern das Festhalten an ihren normativen Standpunkten aber leichter oder schwerer fallen.

Zusammenfassend ist festzuhalten:

- Die elterlichen Bemühungen, eine Passung zwischen Kind und Schule herzustellen, wurden analytisch in die Nachfrage- und die Angebotsseite unterteilt. Die Kriterien der Nachfrageseite sind sehr eng an die Eigenschaften des Kindes gebunden.
- Was die Angebotsseite der Passung angeht, ist dem Material eine Vorstellung angemessen, in der die lokale Angebotsstruktur – die Kombinationen schulischer Eigenschaften, die in den örtlichen Schulen faktisch gegeben sind – die Gewichtung und Relevanz elterlicher Wahlkriterien mitbestimmt. Weniger gut passt eine Vorstellung, in der Eltern unabhängig vom lokalen Angebot eine Menge abstrakter und eindeutig priorisierbarer Kriterien mit dem Angebot abgleichen.

- Der Inhalt der Passungsbemühungen ist in einigen Fällen situationsspezifisch flexibel.
- In den Überlegungen der Eltern spielen auch normative Standpunkte eine Rolle. Allerdings lassen sich Bedingungen identifizieren, die das Beharren auf diesen Standpunkten eher begünstigen oder eher erschweren.
- Sowohl normative Standpunkte zum Privatschulbesuch als auch die durch einen Privatschulbesuch realisierbare Abgrenzung können als Bestandteile der jeweiligen individuellen und kollektiven Identität verstanden werden.
- Außerdem verweisen die Beispiele auf durch ökonomischen Wohlstand ermöglichte Handlungsoptionen, auf lokale Normen, auf Vorstellungen vom Schulwesen als Integrationsinstanz und auf Reflexionen über die Inklusivität des öffentlichen Schulwesens.

7.2 GESAMTSCHULE ALS ALTERNATIVE?

Der Besuch einer Gesamtschule ist unabhängig von der Schulempfehlung der Grundschule prinzipiell möglich, weil Gesamtschulen alle allgemeinbildenden Bildungsgänge der Sekundarstufe anbieten. Deshalb war auch die Frage, inwiefern die Eltern einen Gesamtschulbesuch ihres Kindes erwogen haben, fester Bestandteil der Interviews.

Häufig sprachen Eltern auf die Frage zu Gesamtschulen hin die Zusammensetzung des Publikums öffentlicher Gesamtschulen an:

T.E.: Und hatten Sie für Ihre Kinder auch mal an eine Gesamtschule oder eine Privatschule gedacht?

Frau Zamann: Ja. Eine Privatschule nicht. [...] Aber Gesamtschule wäre schön, vom Gedanken her. Von der Arbeit her, vom Engagement der Lehrer her. Das Problem ist, dass die Gesamtschulen ja keine echten Gesamtschulen mehr sind, sondern eigentlich nur noch Hauptschulen mit einigen Realschülern. Das, diese Problematik erschien uns dann doch zu groß. Also das, ja das Klientel, was an den Gesamtschulen ist, was ich ja selber als Gesamtschullehrerin *sehr* genau weiß, ist doch sehr schwierig. Und es gibt viele Probleme im Miteinander der Kinder, und das wollte ich meinen Kindern dann nicht zumuten. (7: 45–46)

Zum einen spricht Frau Zamann die Diskrepanz zwischen der Idee der Gesamtschule und der (insbesondere in Großstädten) anzutreffenden Realität an. Die Idee besagt, dass

sich das Publikum einer Gesamtschule zu je einem Drittel aus SchülerInnen mit Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiumsempfehlung zusammensetzt. Sie problematisiert, dass an den real existierenden Gesamtschulen die leistungsstärkeren Teile des Publikums fehlen. Zum anderen und gleichzeitig bescheinigt sie dem in den Gesamtschulen vertretenen unteren Leistungsspektrum ein problematisches Sozialverhalten. Diese Aspekte verdecken die ansonsten gelobten weiteren Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeitsweise und eines bemühten Kollegiums. Den Umgang der eigenen Kinder – die beide eine Empfehlung zum Gymnasium haben – mit dem Gesamtschulpublikum empfände sie geradezu als Zumutung. Gleichwohl befürwortet Frau Zamann normativ die Gesamtschule; dieser Disposition entsprechende Handlungen müssen aber angesichts der Realität auf ein Gedankenspiel beschränkt bleiben.* Vornehmlich hat Frau Zamann zwei Aspekte angesprochen: die Zusammensetzung des Schulpublikums nach sozialen Aspekten und hinsichtlich seiner akademischen Leistungsfähigkeit. Anhand weiterer Beispiele werden jetzt der elterliche Umgang mit der sozialen und akademischen Zusammensetzung des Schulpublikums und die damit vorgenommenen Grenzziehungen erläutert.

Zur Zusammensetzung des Publikums nach akademischer Leistungsfähigkeit meinte Frau Illner:

Frau Illner: [...] Gesamtschule kommt für mich gar nicht in Frage, weil da dieselben Schüler wie an der Hauptschule sitzen, da hätte ich ihn [den Sohn, T.E.] auch hierhin schicken können [an die Hauptschule, an der Frau Illner unterrichtet; T.E.]. Da ist er auch vollkommen glaube ich unterfordert. Und das Klientel ändert sich auch nicht. (15: 54)

Homogen leistungsschwache Gruppen und ein auf diese abgestellter Unterricht bieten in dieser Perspektive für leistungsstarke SchülerInnen keine angemessenes Lern- und Entwicklungsumfeld. Im Gespräch über den Zeitpunkt des Wechsels in die Sekundarstufe hatte Frau Illner sich für ein Modell einer gut ausgestatteten Gemeinschaftsschule bis zur zehnten Klasse ausgesprochen, weil ein solches Arrangement schwache oder ge-

* Ein vergleichbares Phänomen beschreibt Ball für England. Auch viele der Eltern in den von ihm besprochenen Beispielen stellen die Befürwortung des Gesamtschulkonzepts im Lichte der für sie inakzeptablen sozialen und akademischen Publikumszusammensetzung – die auch durch die Abwanderung leistungsfähiger SchülerInnen an selektivere Schulen verursacht wird – zurück: »Here principles are suspended until circumstances change« (Ball 2003: 127).

handicapte SchülerInnen weniger benachteiligen würde und letztlich für »alle Kinder viel besser« (Frau Illner, 15: 62) sei. Dabei begründete sie ihre Ablehnung homogen leistungsschwacher Lerngruppen auch mit ihrer professionellen Expertise als Lehrerin:

T.E.: Das heißt dieses gegliederte Schulwesen das befürworten Sie nicht sehr?

Frau Illner: Nein, ich finde das eigentlich, für die Kinder ist das ganz schlecht. Und gerade für schwächere Kinder. Bei uns [an der Hauptschule, T.E.] sieht man ja die Selektion, zum Beispiel das wir nochmal in Mathe und Englisch die etwas besseren von den schwächeren an der Hauptschule trennen. Und da siehst du: In diesen schwächeren Kursen da passiert gar nichts mehr. Weil da nicht einer ist der dann mal den Zügel in die Hand nimmt und die anderen auch mitzieht. (15: 63–64)

Hier deutet sich ein Konflikt zwischen normativem Standpunkt (Kinder aus dem ganzen Leistungsspektrum sollen lange gemeinsam lernen) und praktischen Handlungserfordernissen an; denn ein Beitrag zur Umsetzung der normativen Vorstellung durch einen Gesamtschulbesuch des Sohnes würde ihm Entwicklungsmöglichkeiten vorenthalten, weil die Schulform seiner Leistungsfähigkeit nicht entspricht.

Herr Schmidt betonte in seiner Ablehnung des Gesamtschulbesuchs nicht dessen konkrete Bedingungen, sondern das erwartete Ergebnis:

T.E.: Und Sie sagten Gesamtschulen kommen nicht in Frage. Also wegen dem Konzept oder wie das aktuell an Gesamtschulen aussieht? Hat das einen bestimmten Grund?

Herr Schmidt: Ja, der Grund ist der, dass man auf einer Gesamtschule schlicht und einfach weniger lernt. (16: 60–61)

Für Herrn Schmidt steht damit im Schulwesen das akademische Lernen im Vordergrund; die diesbezügliche Hierarchisierung von Gymnasium und Gesamtschule leitete er aus seiner eigenen Schulerfahrung ab.

Frau Claus verband unvorteilhafte Lern- und Entwicklungsbedingungen nicht mit der akademischen, sondern mit der sozialen Zusammensetzung des Gesamtschulpublikums:

T.E.: Und wie sind Sie auf das Delta-Gymnasium gekommen?

Frau Claus: Ja. Muss ich länger ausholen (T.E.: Gerne!). Weil das, es spielt ganz

viel mit rein (...) Ich habe lange Zeit aus Prinzip eigentlich gedacht, für mich ist die Gesamtschule die Schulform, die ich am ehesten zunkunftsweisend finde. Dann habe ich in [Stadt] eine existierende Gesamtschule live erlebt als Lehrerin, und war danach einigermaßen kuriert und habe gedacht: Hier, das übersteht mein Sohn nicht. Also er ist ein ganz normaler zehnjähriger Junge, aber ich habe gedacht, in dem Ton der da herrscht, das geht überhaupt nicht.

[...]

T.E.: Ja. Und (...) was waren Ihre konkreten Eindrücke von der Gesamtschule, die für Sie abschreckend waren?

Frau Claus: (lacht) Sie war absolut unübersichtlich, groß. Dann das Gebäude einfach, [19]70er Jahre, runtergekommen, es standen Eimer auf den Fluren wenn es geregnet hat, weil es halt durchgeregnet hat. Und es war ein Umgangston, wo ich mich, also ich habe immer gedacht ich sei gar nicht so verweichlicht oder irgendwie; und habe da plötzlich gedacht: Das will ich nicht, ich will nicht dass mein Kind in eine Schule geht, in der eigentlich alle nur mit »Na, du Fotze« sich begrüßen. Das fand ich (lacht) das tut mir leid, das will ich, also das will ich weder zu Hause als Gegenwicht immer irgendwas dagegenhalten müssen. Das war einfach schade. Und dadurch auch ein Lernklima, was ich einfach nicht produktiv fand. [...]

T.E.: Und, also war es hier die I-Gesamtschule (Frau Claus: Ja.) Ja. (24: 15–16, 19–21)

Frau Claus illustriert hier die auch von Frau Zamann angesprochenen inakzeptablen Umgangsformen im Gesamtschulpublikum. Diese macht sie für ein unproduktives Lernklima verantwortlich; für den Fall, dass ihr Sohn die I-Gesamtschule besucht, befürchtet sie negative Auswirkungen auf das Wohlbefinden ihres Sohnes und auf ihr Verhältnis zueinander.

Gesamtschule als soziales Gegenbild

Die bisherigen Beispiele deuten an, dass für einige Eltern die Position von Individuen oder Familien in einer der Hierarchien – Schulformen, Lernbereitschaft und -fähigkeit der SchülerInnen, deutsche Sprachbeherrschung, Qualität der Umgangsformen und Ge-

waltbereitschaft – auch eine entsprechende Position in den anderen Hierarchien markiert. Diese Korrespondenz spielt in Überlegungen zur zu besuchenden Schulform eine wichtige Rolle. Von ihrer jeweiligen Position aus beanspruchen die Eltern für sich Normalität – Frau Claus' Sohn ist ein »ganz normaler Junge«, das von Frau Zamann abgelehnte Sozialverhalten ist eine Abweichung, die an eine Zumutung grenzt. Derartige Grenzziehungen sind nicht auf Gesamtschulen beschränkt, wie im letzten Abschnitt Frau Albrechts Erzählung über die im Bekanntenkreis besuchte Realschule, deren SchülerInnen möglicherweise »nicht ganz frisch« sind, zeigt. Damit deutet sich an, dass auch die Eltern, die einen Privatschulbesuch kategorisch ablehnen, hinsichtlich der »Gegenwelt« des öffentlichen Schulwesens und der darin angestrebten »normalen Entwicklung« der Kinder durchaus Unterschiede machen. Hierauf wird der kommende Abschnitt fokussieren. Nicht nur zu diesen Eltern wird das Argument sein, dass Familien mit der Anmeldung vor allem am Gymnasium nicht nur hinsichtlich der schulischen Leistungsfähigkeit sondern auch – bewusst – sozial separieren und separiert werden.

In den folgenden Beispielen werden die zum Gymnasium empfohlenen Kinder wie oben auch am Gymnasium angemeldet. Mehr als in den obigen Beispielen steht aber im Vordergrund, dass der Gymnasiumsbesuch für entsprechend empfohlene Kinder selbstverständlich ist. Letztlich bleibt unklar, ob diese Haltung auch Ergebnis von Überlegungen sein könnte, die den obigen ähneln; es entsteht aber der Eindruck, dass der Gesamtschulbesuch weniger als oben als theoretisch gleichberechtigter Weg zum Abitur betrachtet wird:

T.E.: Dann habe ich eine allerletzte Frage noch. Hatten Sie auch mal daran gedacht, Ihre Kinder zu einer Gesamtschule zu schicken?

Frau Melnyk: So explizit: nein. Ich habe mir eher gedacht, wenn es mit dem Gymnasium [der Gymnasiumsempfehlung, T.E.] klappt, dann gehen meine Kinder ins Gymnasium, wenn nicht, dann versuche ich halt die Gesamtschule. (3: 75–76)

Die Option des Gesamtschulbesuchs ist hier nicht wie teilweise oben die theoretisch schönere, praktisch aber unangenehmere und weniger sichere Alternative zum Gymnasiumsbesuch. Vielmehr stellt die Gesamtschule eine Rückfallmöglichkeit dar, falls die für das Gymnasium notwendige Bedingung der entsprechenden Schulempfehlung nicht gegeben ist. Frau Melnyk hatte an anderer Stelle im Interview angedeutet, dass Überlegungen zu einem Gesamtschulbesuch zuerst um die private IV-Gesamtschule gekreist wären. Vergleichbar äußerte sich Frau Ebert; hier ließ die Zeit es auch zu, das Thema weiter auszuführen:

T.E.: Und als jetzt anstand, eine weiterführende Schule zu wählen, hatten Sie da auch mal an eine Gesamtschule gedacht?

Frau Ebert: Ja, aber wenn nur an diese IV-Gesamtschule. Da bin ich einfach von dem Konzept so überzeugt, dass die einfach integrativ arbeiten. Also das wäre dann auch, also wenn auch so die Realschule womöglich in Frage gekommen wäre, dann hätte ich wahrscheinlich versucht, sie doch da unter zu kriegen (T.E.: In der IV-Gesamtschule?) Genau, ja. (...) Also das wäre noch eine Alternative gewesen.

T.E.: Und die staatlichen Gesamtschulen aber eher nicht?

Frau Ebert: Nein. Die hier in der Nähe liegt, die wohl wirklich nicht. Die hat einfach, na, die hat einfach einen ganz schlechten Ruf. Na gut, weil eben die Ausländerquote so hoch ist. Also daran liegt das wohl auch ein bisschen. Und die andere, die ich dann noch weiß, die liegt JWD [ganz weit draußen, T.E.]. Da weiß ich gar nicht, wie man da hin kommt.

T.E.: Also Sie meinten jetzt hier an [Straßenname], die [I-Gesamtschule, T.E.]?

Frau Ebert: Ja, genau, die wäre noch erreichbar gewesen.

T.E.: Und was macht so einen schlechten Ruf aus von einer Schule?

Frau Ebert: Ja, gute Frage. Also sicher nicht nur der hohe Ausländeranteil. Sondern eher auch, ja so andere Sachen auch. Das sich die Lehrer zum Teil nicht durchsetzen können, oder das die Lehrer oft krank sind, oder dass die Kinder doch in einzelne Cliques so zerfallen, eben doch nicht so als Team irgendwie, das klappt da nicht, das den Kindern so beizubringen. Was macht denn noch einen schlechten Ruf aus? Einzelne Lehrer, (...) das sind ja oft auch nur so Vorurteile, nicht? (5: 117–124)

Beide Mütter sahen sich vor dem Hintergrund der Gymnasiumsempfehlung ihrer Kinder nicht dazu veranlasst, Gesamtschulen – ob privat oder öffentlich – in die Überlegungen einzubeziehen. Beide konnten sich aber auch vorstellen, im Falle einer ausbleibenden Gymnasiumsempfehlung eine andere Strategie zu verfolgen: die IV-Gesamtschule als Rückfallmöglichkeit. Aus beiden Interviews ergeben sich aber keine Hinweise darauf, wie die Mütter die Möglichkeit beurteilen (insbesondere im Vergleich zur IV-Gesamtschule), eine der vor Ort vorhandenen Realschulen zu besuchen.

Frau Fiedler war die Größe der öffentlichen Gesamtschulen unbehaglich, insbesondere hinsichtlich ihrer Tochter, die sie als schüchternes Kind charakterisierte. Insofern bezeichnete sie sich als »Verfechter der klassischen Schulformen«, mit Ausnahme der »Sackgasse« Hauptschule (Frau Fiedler, 21-22: 110). Die Gesamtschule wäre nur unter Umständen, die auf ihre Situation nicht zutreffen, eine Option:

Frau Fiedler: Und dann finde ich integrative Schulen gut, also sobald mein Kind irgendeine Lernschwäche hätte oder eine..., fände ich diese Schulform wieder richtig gut. Für diese Kinder, die aber sehr stark diese Inputs brauchen [wie die Tochter, T.E.], glaube ich wäre die Ablenkung viel zu groß. Also das was ich so kenne aus meinen Lebzeiten ist einfach Riesen-Tumult an Gesamtschulen. Oder jedenfalls mehr als am Gymnasium, wenn ich die Wahl habe. (21-22: 110)

Frau Fiedler betrachtet Gesamtschulen als eine Schulform für bestimmte Typen von Kindern; ihr Besuch ist für normalere Typen von Kindern nicht empfehlenswert. In Frau Fiedlers Beschreibung der relativen äußeren Unstrukturiertheit des Gesamtschullebens und der Furcht vor Ablenkung scheint auch auf, dass sich die Entscheidung für eine Schulform als Entscheidung für eine jeweils unterschiedlich stark kontrollier- und steuerbare Schullaufbahn verstehen lässt.

Für die bis hierher zitierten Eltern bieten die konkret vorhandenen öffentlichen Gesamtschulen – im Vergleich zum Gymnasiumsangebot und mit der Möglichkeit, dieses wahrnehmen zu können – so gut wie kein Identifikationspotenzial. Zu den bisher genannten Aspekten gehört dabei das akademische Lernen. Hier bemängeln die Eltern die Unterrepräsentation gymnasiumstauglicher Kinder an den Gesamtschulen; von einem an das Publikum angepassten Leistungsniveau wird eine Behinderung der intellektuellen Entwicklung des eigenen Kindes erwartet. Die Größe der Gesamtschulen und die Unstrukturiertheit ihres Betriebs sind weitere Punkte, die gegen die öffentlichen Gesamtschulen vorgebracht werden.* Vor allem aber stellen diese Eltern die öffentlichen Gesamtschulen und ihr Publikum als soziales Gegenbild dar. Gemessen an ihren Standards und Wünschen lassen die Umgangsformen der SchülerInnen zu wünschen übrig: Der von gegenseitigem Respekt und Anerkennung gerade nicht geprägte Umgang der

* Hierzu ist anzumerken, dass der tatsächliche Größenunterschied sehr von den betrachteten Gymnasien abhängt und schwankt: Die durchschnittliche SchülerInnenzahl von I- und III-Gesamtschule überstieg im Schuljahr 2007/08 (2004/2005) die durchschnittliche SchülerInnenzahl der drei größten Gymnasien um 10 % (17 %), die der drei kleinsten Gymnasien um 40 % (45 %).

SchülerInnen miteinander, ein damit verbundenes schlechtes Lernklima und mangelhafte Deutschkenntnisse wurden genannt.

Frau Wolter – selbst Lehrerin an einer Gesamtschule – befürwortete die Gesamtschule als Schulform und von allen Befragten brachte sie der I-Gesamtschule die meiste Sympathie entgegen. Diese stand aber letztlich hinter anderen Aspekten zurück; zum Interviewzeitpunkt stand auch hier der Gymnasiumsbesuch der Tochter fest.

T.E.: Und Sie sagten es käme eh nur das Gymnasium oder die Gesamtschule in Frage, oder wäre in Frage gekommen. Also, Haupt- oder Realschule hätten Sie nicht gerne genommen?

Frau Wolter: Nein, auf keinen Fall. Also, wir präferieren einfach das gestufte Schulsystem überhaupt nicht. Das heißt, unsere erste Entscheidung wäre eigentlich die Gesamtschule gewesen. Nun haben wir aber die Entscheidung natürlich auch vorrangig Jessica überlassen, weil sie einfach gesagt hat: Wenn ich eine gymnasiale Empfehlung bekomme, möchte ich gerne auf das Gymnasium. Das haben wir insofern respektiert. Und ein zweiter Grund liegt noch darin, dass die Gesamtschule vom Konzept, vom theoretischen Konzept uns absolut überzeugt, aber die Umsetzung hier jetzt an den angebotenen Schulen in [Stadt] nicht so hundertprozentig geglückt ist, oder zumindest sich noch in der Entwicklung befindet, wenn ich das mal vielleicht so formulieren darf. Also meines Erachtens wird die, ja die Schulform der Zukunft muss eine Gesamtschule [...] sein. (13: 39–40)

Das Unbehagen über die inadäquate praktische Umsetzung des Gesamtschulkonzepts an den örtlichen Gesamtschulen sowie der Schul(form)wunsch der Tochter wiegen hier schwerer als die Theorie, die für Gesamtschulen spricht. Gleichwohl verwirklicht die I-Gesamtschule, deren Tag der offenen Tür sie besucht hatte, für Frau Wolter viele wünschenswerte Aspekte:

T.E.: Und könnten Sie mir trotzdem sagen, was Sie von der I-Gesamtschule für Eindrücke hatten, als Sie dort waren?

Frau Wolter: Also der Tag der offenen Tür war sehr nett gestaltet. Gesamtschultypisch ein bisschen chaotisch. [...] Aber auch hier [wie an einem der besuchten Gymnasien, T.E.] hat man gezeigt, dass die gesamte

Schulgemeinde präsent war. Vom Schulleiter oder sogar das ganze Schulleiter-Team, über Kollegen, also Lehrer-Kollegen, die überall an jeder Ecke präsent waren. Über Eltern, über Schüler und so weiter, das war sehr überzeugend. Was außerdem sehr überzeugend ist, ist die Auseinandersetzung mit verschiedenen (...) ja mit verschiedenen individuellen Eigenheiten der Kinder. Also natürlich sieht man an dieser Schule, dass sie viele Kinder mit Migrationshintergrund hat. Das wird auch wahrgenommen in Form von Deutsch-Förderkursen beispielsweise. Aber die haben auch viele Kinder, die Lese-Rechtschreib-Schwächen haben, auch das wird wahrgenommen. [...] Oder altersspezifische Angebote, das heißt, die haben sozusagen ihre Gruppen von fünf bis sechs [Jahren, T.E.], sieben bis acht, neun bis zehn, in so Gruppen zusammengefasst. So dass man also ganz genau merkt, dass eben das Leben da mehr stattfindet. Es ist nicht nur Schule, die gehen nicht dahin, um Unterricht zu machen und gehen dann wieder nach Hause, sondern die *leben* tatsächlich mehr an dieser Schule. Und das merkte man am Tag der offenen Tür einfach schon. (13: 41–42)

Hier stehen eher die sozialen und nicht die akademischen Aspekte des Schulbetriebs im Vordergrund – die aber keineswegs unverbunden sein müssen. Frau Wolter befürwortet ausdrücklich unterstützende schulische Angebote, die den SchülerInnen helfen, den Anforderungen des Unterrichts gerecht zu werden und Angebote, die außerhalb des nach Klassenstufen differenzierten Unterrichts altersadäquat sind. Zudem begrüßt Frau Wolter die Identifikation der Lehrkräfte, Eltern und Kinder mit der Schule, deren Funktion nach ihren Eindrücken hier über die einer ›Lernanstalt‹ hinausgeht – die Schule integriert Erfahrungsräume, die klassischerweise getrennt und der schulischen und der außerschulischen Sphäre zugerechnet werden. Diese wünschenswerten sozialen Aspekte zog Frau Wolter auch zur Unterscheidung unterschiedlicher Gymnasiumskulturen (siehe unten, Seite 141) heran. Die soziale Gestaltung des Schulbetriebs an der I-Gesamtschule kann den Mangel an akademischer (und möglicherweise sozialer) Heterogenität, der höchstwahrscheinlich mit der missglückten Umsetzung des Gesamtschulkonzepts gemeint ist – insbesondere das Fehlen der oberen Schichten –, nicht aufwiegen. Zumal, was wünschenswerte Aspekte der Schulkultur angeht, auch eins der Gymnasien einen guten Eindruck hinterließ.

Gesamtschule als Alternative

Den Kindern, die von der Grundschule eine Real- oder Hauptschulempfehlung bekommen haben, steht der Besuch eines Gymnasiums nicht ohne weiteres offen. Ihre Eltern beurteilen Gesamtschulen vor allem im Vergleich mit Real- und Hauptschulen und teilweise schneidet die Gesamtschule dabei besser ab als bei den obigen Gymnasiumseltern.

Frau Teskes Sohn Fabian hat eine Realschulempfehlung. Wegen seiner Hörschwäche und einer dadurch mitbedingten Lese-Rechtschreib-Schwäche hat Frau Teske ihn (erfolgreich) an der öffentlichen III-Gesamtschule angemeldet und diese einer Realschule vorgezogen, weil sie sich an der Gesamtschule eine bessere Förderung erhofft:

Frau Teske: [...] Bin ich also auch ziemlich auf Kooperation von den Lehrern angewiesen, [...] dass die sich eben auch informieren, mit dem Thema auseinandersetzen, was halt an unserer letzten Schule auch nicht gegeben war. Ja, und ich habe einfach so gedacht, also bei den Gesamtschulen, erstmal haben die die meisten Mittel zur Verfügung, muss man ja ganz einfach so sehen. Und die Gesamtschulen haben ja halt auch noch das Klassenlehrerprinzip mehr vertreten als die anderen Schulen. Also an der III da sollen jetzt zwei Klassenlehrer für eine Klasse eben sein.

[...]

Frau Teske: Ja jedenfalls das war mir halt wichtig, weil er braucht einfach noch Zeit, das ist einfach so, weil es eben auch relativ, also von der Grundschule aus gar nicht erkannt worden ist mit der Lese-Rechtschreib-Schwäche, sondern eben nur auf mein Bestreben hin. Und er wird jetzt gefördert, aber es ist natürlich unheimlich viel Zeit verloren gegangen, die ihm jetzt natürlich auch irgendwo fehlt. Und ja, wie gesagt, in den anderen Fächern [außer Deutsch, T.E.] hat er keine Probleme, und da muss er wohl auch Potenzial haben laut der Lehrer. Und ich denke, da bleiben ihm auf der Gesamtschule mehr Möglichkeiten offen. (21-22: 31, 34)

Frau Teske erhofft sich schon vom intensiven Personaleinsatz an der III-Gesamtschule, dass die Lehrkräfte dort besser auf Fabians Bedürfnisse eingehen, als es an der Grundschule der Fall war und an anderen Sekundarschulen zu erwarten steht. Die Gesamtschulstruktur bietet für sie und ihren Sohn die Möglichkeit, die weitgehende Festlegung auf einen Bildungsgang zeitlich über den Wechsel in die Sekundarstufe hinaus aufzu-

schieben. Das Angebot aller Bildungsgänge an der Gesamtschule erlaubt es Fabian dann – so die Hoffnung –, den seinen noch in der Entwicklung befindlichen Fähigkeiten tatsächlich entsprechenden Schulabschluss zu erlangen.

Für die befragten Eltern, deren Kind eine Hauptschulempfehlung hat, stand vor allem der Aspekt im Vordergrund, mit dem Gesamtschulbesuch das Stigma des Hauptschulbesuchs und damit verbundener Nachteile zu vermeiden. Frau und Herr Brinkmann haben ihren Sohn Felix zwar aufgrund des einhelligen Rats der Grundschullehrkräfte an der A-Hauptschule angemeldet, hatten ursprünglich aber die Anmeldung an einer Gesamtschule vorgesehen. Diese Absicht begründete Frau Brinkmann explizit mit dem Versuch, die erwarteten Bedingungen des Hauptschulbesuchs und seine langfristigen Folgen zu vermeiden:

Frau Brinkmann: Da man ja von vielen Hauptschulen ›Horrorstories‹ hört, wie ständige Schlägereien, sehr hohe Kriminalitätsraten usw. waren wir anfangs sehr skeptisch ob wir unseren Sohn überhaupt auf eine Hauptschule schicken sollten. Hatten uns deshalb erst in der Familie für eine Gesamtschule entschieden. (18: 18)

Später danach gefragt, ob für die Anmeldung an der Hauptschule der Rat der Lehrerinnen oder eigene Vorbehalte gegen Gesamtschulen ausschlaggebend waren, antwortete sie: »Im Grunde habe ich nichts gegen Gesamtschulen, bin eigentlich dafür, weil die Kinder nach Abschluss besser ›angesehen‹ werden beziehungsweise nach meiner Erfahrung leider eher einen Ausbildungsplatz bekommen« (Frau Brinkmann, 18: 30).

Auch Herr Demir wollte vermeiden, dass sein Sohn Lemi eine Hauptschule besucht. Mit der unerwarteten Hauptschul- statt Realschulempfehlung stand zunächst die Anmeldung an der Gesamtschule und die Überlegung an, Lemi zum Prognoseunterricht anzumelden, um eventuell die Möglichkeit des Realschulbesuchs zu bekommen. Ein Scheitern beim Prognoseunterricht hätte jedoch bedeutet, dass Lemis Platz an der Gesamtschule zwischenzeitlich an jemand anderen vergeben worden wäre und Lemi eine Hauptschule hätte besuchen müssen. Eine Option, die dem Vater zu heikel war: »Das Risiko ist groß. Also die Gesamtschule ist auf jeden Fall besser als die Hauptschule« (Herr Demir, 19: 16). An anderer Stelle begründete Herr Demir diese Hierarchisierung der Schulformen mit schlechten Aussichten auf dem Arbeitsmarkt, die InhaberInnen eines Hauptschulabschlusses haben; und besonders beim Besuch einer Hauptschule sieht er die Gefahr, dass die Schule ohne Abschluss verlassen wird (19: 46–48). Auch die Bildung leistungshomogener Lerngruppen auf niedrigem Niveau, sei es an der Hauptschule oder in der Binnendifferenzierung an der Gesamtschule, problematisierte er: »Wenn schwä-

chere Kinder zusammen in einer Klasse sind, werden sie noch schwächer, nicht besser. Da ist kein Vorbild.« (Herr Demir, 19: 76)

T.E.: Also meinen Sie, dass es schon besser wäre, wenn auch gute Schüler dabei sind, (Herr Demir: Ja, sicher!) so als Ansporn auch für die anderen?

Herr Demir: Ja ja, klar. Auf jeden Fall. Überlegen Sie, eine Firma: (T.E.: Ja.) Wenn sich alle schlechten Arbeiter sammeln (T.E.: (lacht)), ist die Produktion ganz kaputt. Es muss ein guter Arbeiter, oder Vorarbeiter da sein, der es besser macht. Die gucken: »Ja, Kollege, guck mal, der macht es besser, warum machst Du es nicht auch besser?« (T.E.: Ja.) Ja, genau so wie die Schüler. (19: 77–78)

Herr Demir hatte seinen Sohn mit der Hauptschulempfehlung zunächst an der wohnortnahen III-Gesamtschule angemeldet, dort aber keinen Platz für ihn bekommen. Er ging dann auf ein kurzfristiges Platzangebot der I-Gesamtschule ein, an die die Anmeldung weitergeleitet worden war – eine Entscheidung, die allein dem Bedürfnis zuzuschreiben ist, den Hauptschulbesuch zu vermeiden. Denn es spricht nichts für die I-Gesamtschule: Der Schulweg ist erheblich länger als zur III-Gesamtschule, und auch den von anderen Eltern genannten Vorbehalten schließt sich Herr Demir an. Neben der von ihm sowohl für das gegliederte Schulwesen als auch für die Binnendifferenzierung in der Gesamtschule bemängelten Leistungsdifferenzierung, die vor allem leistungsschwache SchülerInnen benachteiligt (19: 76), bemängelt er auch den »Ausländeranteil« am Publikum der I-Gesamtschule. Von letzterem erwartet er aufgrund von Verständigungsproblemen zwischen SchülerInnen und Lehrkräften und der SchülerInnen untereinander unvorteilhafte Lern- und Unterrichtsbedingungen.

In der Problematisierung verschiedener Aspekte der I-Gesamtschule stimmt Herr Demir mit den oben zitierten Eltern überein. Die hohe »Ausländerquote« (Frau Ebert) steht dabei vor allem für die »Sprachprobleme« (Frau Rademacher) der Kinder, die auch Herr Demir problematisiert. Der Gewalttätigkeiten einschließende Umgang der Kinder miteinander und die leistungsschwache Homogenität des Schulpublikums sind weitere Punkte, von denen die Eltern erwarten, dass sie die Realisierung eines effektiven Lernklimas und Unterrichts stark erschweren. Während die Anmeldung des Kindes an der I-Gesamtschule für die weiter oben zitierten Eltern aber weitgehend ausgeschlossen ist, stellt sie für Herrn Demir die letzte Möglichkeit dar, den Hauptschulbesuch zu verhindern – eine Möglichkeit, von der er notgedrungen Gebrauch macht. Die Unterschiede im Ergebnis zwischen diesen Fällen ergeben sich somit nicht unbedingt aus verschiede-

nen Einstellungen oder Wünschen der Eltern, sondern aus den jeweils unterschiedlichen Voraussetzungen beziehungsweise Handlungsmöglichkeiten. Es ist davon auszugehen, dass bereits die unterschiedlichen Schulempfehlungen selbst in Teilen aus den unterschiedlichen ökonomischen Situationen, der Quantität und Qualität des Schulkontakts und der Förderung in der bisherigen Bildungslaufbahn resultieren.

Aber aus dem Material lassen sich auch konkrete Hinweise extrahieren, wie die Handlungsmöglichkeiten durch die Regelungen des Schulwesens systematisch differenziert werden. Den Eltern, deren Kinder eine Gymnasiumsempfehlung haben, stehen keine formalen Hindernisse entgegen, sich eine Schulform und weitestgehend auch eine Einzelschule aussuchen zu können. Im Gegensatz dazu sieht sich Herr Demir vor die Wahl zwischen zwei Übeln (Haupt- und I-Gesamtschule) gestellt, von denen er nur noch das kleinere wählen kann. Und das auch nur, indem er den Prognoseunterricht nicht in Anspruch nimmt, mit dem er jede willentliche Beeinflussung des Schulwechsels gänzlich aus der Hand geben würde.

Die eigentlich von Herrn Demir gewünschte Schule für Lemi war die Realschule, die auch Lemis ältere Schwester besucht. Auch die Schwester hatte ursprünglich eine Hauptschulempfehlung. Herr Demir konnte in der Grundschule aber die Änderung der Empfehlung in eine Realschulempfehlung erreichen – »Damals war sie nicht verbindlich. Also wir hatten mehr Einfluss darauf.« (Herr Demir, 19: 34). Durch den Erfolg der Tochter auf der Realschule sieht sich Herr Demir darin bestätigt, die schulische Leistungsfähigkeit seiner Kinder besser als das Personal der Grundschule einschätzen zu können. Bei seiner Tochter hatte er bereits die Empfehlung der Grundschule übergangen, sie ein Jahr später einzuschulen.

Herr Demir: [...] Und genau so mit der Realschule. Sie [das Grundschulpersonal, T.E.] waren der Meinung, dass sie es nicht schafft, mit den Noten. Jetzt kriegt sie Einsen und Zweien, in der Realschule.

T.E.: *Also da kommt Ihre Tochter gut zurecht?*

Herr Demir: *Sehr gut!* Ich habe sogar mit Frau [Name], also ihrer Klassenlehrerin, gesprochen. Also sie ist ganz zufrieden mit ihr, die schafft alles. Ich frage mich, warum geht das [der Realschulbesuch, T.E.] nicht mit meinem Sohn? (19: 22–24)

Nach der alten Regelung wäre es auch möglich gewesen, die Tochter trotz Hauptschulempfehlung an der Realschule anzumelden – die Zustimmung der Realschule vorausgesetzt. Hätte Herr Demir seinen Sohn jetzt mit der Hauptschulempfehlung an der Realschule angemeldet, wäre Lemi zum Prognoseunterricht geladen worden. Nur wenn

dieser zu einer Änderung der Empfehlung geführt hätte, wäre der Besuch der Realschule möglich gewesen. Hier ist zu betonen, dass die verbindlichere Grundschulempfehlung keine pauschale ›Beschränkung des Elternwillens‹ ist, sondern die Wahlfreiheit nur derjenigen Eltern einschränkt, deren Kind keine Gymnasiumsempfehlung bekommen hat. Vor dem Hintergrund des sozialstatistisch regelmäßig ermittelten Zusammenhangs zwischen sozialer Lage und Schulempfehlungen stellt das Instrument des Prognoseunterrichts damit ein sozial selektives Instrument dar, mit dem die Handlungsmöglichkeiten der sozial weniger gut gestellten Gruppen eingeschränkt werden. Wie der Fall der Demirs zeigt, hat diese Regelung konkrete Folgen, die durch die Details des Verfahrens noch verstärkt werden. Denn mit dem Prognoseunterricht ist hier, falls die Hauptschulempfehlung Bestand hat, der Verlust des Gesamtschulplatzes verbunden.

T.E.: Das heißt, dass Sie Ihren Sohn schon zum Probeunterricht vielleicht geschickt hätten, wenn er, auch wenn er nicht bestanden hätte, zur Gesamtschule noch gekonnt hätte?

Herr Demir: Ja, das wäre ideal, optimal. Das wäre super. (19: 37–38)

Gesamtschule als Risiko

Auch andere Eltern, deren Kind keine Gymnasiumsempfehlung hatte, befürworteten den Besuch einer Gesamtschule nicht. Katarina Urban hat eine Realschulempfehlung, ihre Eltern haben sie an der 1-Realschule angemeldet. Sie hoffen, dass Katarina die Realschule gut abschließt und danach das Abitur anschließen kann. Ein Besuch der gut erreichbaren I-Gesamtschule kam für sie explizit nicht in Frage:

T.E.: Haben Sie auch mal an eine Gesamtschule gedacht?

Frau Urban: Ja klar, sicher. Wir haben ja hier gleich welche vor Ort, und zwar die I. Bloß da habe ich meine älteste Tochter drauf gehabt, und ich habe *sehr* schlechte Erfahrungen gemacht. Und seitdem ist die für mich so mit drei roten Kreuzen versehen, die Schule, und da habe ich gesagt: Das muss ich nicht nochmal mit der jüngsten Tochter jetzt durchnehmen. (9: 37–38)

Nach dem Inhalt der schlechten Erfahrungen gefragt, gab Frau Urban viel Unterrichtsausfall und mangelnde Einbeziehung unterschiedlicher Lernstile und -geschwindigkeiten an; für letzteres sei das schlechte Betreuungsverhältnis mitursächlich. Später im Gespräch noch einmal um eine Einschätzung von Gesamtschulen gebeten, hob Herr Ur-

ban zunächst die Ganztagsbetreuung an Gesamtschulen positiv hervor, die es an der 1-Realschule nicht gibt; »Und da wir beide berufstätig sind, ist das dafür immer sehr ungünstig« (Herr Urban, 9: 127). Die Nachteile überwiegen aber:

Herr Urban: [...] Und von der Gesamtschule halte ich, ja gut, [...] da kommen dann wieder *alle* hin; die ganz Schlechten, und bei den ganz Schlechten, die haben es nicht mit dem Lernen, mal viele nicht. Und da ist vielleicht auch das Elternhaus nicht immer so; ist ja meistens so, dass die dann auch alle da landen. Und da versucht man natürlich, die eigenen Kinder erstmal von fern zu halten, wenn das eben geht. Nichtsdestotrotz kann es auch, ich sage jetzt mal Drogen, oder was es alles gibt, auch am Gymnasium geben, ganz klar.

Frau Urban: Das gibt es überall, denke ich mir mal.

Herr Urban: Da gibt es auch welche, die da aus den Strängen schlagen. Aber die Tendenz ist doch eher so bei den unteren Schulformen. Und da haben wir ein bisschen Bedenken gehabt. (9: 127–129)

Dem abnehmenden Prestige der Schulformen entspricht nach Herrn Urban die abnehmende Lernbereitschaft oder -fähigkeit des jeweiligen Publikums und eine abnehmende (hier aber nicht weiter spezifizierte) Qualität der familiären Verhältnisse der Schulkinder. Von einem von wenig Lernmotivation geprägten Lernumfeld erwartet er negative Auswirkungen auf Katarinas Lernmotivation; die vermuteten unterlegenen Familienverhältnisse der Kinder in diesem Lernumfeld stehen pauschal für ›schlechten Umgang‹. An der 1-Realschule ist der unmittelbar für Katarina erreichbare Schulabschluss mit dem Realschulabschluss nach oben begrenzt. Damit ist die Entscheidung, eventuell das Abitur anzustreben, bis zum Abschluss der Realschulzeit aufgeschoben. Gleichzeitig stellt die 1-Realschule für Herrn Urban aber auch eine Abgrenzung nach unten dar, und zwar gegen das Haupt- und Gesamtschulpublikum, dessen Eigenschaften er so wie die Eltern in den obigen Beispielen einschätzt und wenig vorteilhaft beschreibt. Katarinas Realschulbesuch können wir somit als sorgfältig ausgehandelten Kompromiss verstehen. Ambitionen auf ein Abitur müssen zwar zurückgestellt, aber nicht gänzlich aufgegeben werden. Und die soziale Hierarchie der Schulformen bietet eine Absicherung gegenüber unerwünschten Einflüssen, die aus dem Milieu des Haupt- und Gesamtschulpublikums befürchtet werden.

Die möglichen Folgen eines nicht erfolgreichen Prognoseunterrichts spielten auch bei den Urbans eine Rolle:

T.E.: Und war Katarina auch jetzt an der Entscheidung beteiligt?

Frau Urban: Ja, sie durfte sich also auch die Schulen ansehen, sie hat auch Mitspracherecht gehabt. [...] Wir haben sie dann gefragt: Wie würdest Du diese Schule jetzt zum Beispiel bewerten? Auf einer Skala von eins bis fünf. Und dann hat sie gesagt: glatte Fünf (lacht).

Herr Urban: Nein, wir haben es auch so gemacht, weil unsere Tendenz eigentlich, obwohl wir nicht die Empfehlung hatten, mehr zum Gymnasium ist. Weil die beruflichen Chancen halt da mittlerweile besser sind als bei anderen Schulen. Nur wir haben sie dann natürlich auch gefragt, ob sie mit so einem Test dann, da müsste sie da einen Test machen (T.E.: Also diesen Prognoseunterricht?) (Frau Urban: Ja, genau.). Und wenn der dann wirklich nicht klappt, was das auch für Folgen haben kann, dass sie dann wirklich zu einer ganz anderen Schule kommt, die wir uns dann nicht angesehen haben, die ihr dann vielleicht nicht gefallen würde. (9: 53–55)

Die Möglichkeit, am Prognoseunterricht teilzunehmen, ist auch hier mit dem Risiko verbunden, die durch die Realschulempfehlung bereits eingeschränkten Wahlmöglichkeiten zu verlieren. Dass den Urbans viel daran gelegen war, sich Möglichkeiten willentlicher Einflussnahme auf Katarinas Schullaufbahn zu erhalten, wurde auch anderweitig deutlich:

T.E.: Und Sie sagten, dass jetzt letztendlich Ihnen es mit der Realschule erstmal lieber ist, weil sie vermeiden möchten auch, dass es vom Gymnasium dann (Frau Urban: Genau) quasi einen (Frau Urban: der Abstieg, genau) Abstieg gibt?

Frau Urban: Ja, also ich denke mir mal ganz einfach, es ist ja halt so, wenn ich vom Gymnasium das jetzt nicht packen werde als Kind, ist es ja so, dass dann halt die nächste Schule auffängt. Und das wäre in dem Falle dann eine Gesamtschule. Und es geht also nicht so schrittweise von oben nach unten, das heißt auf eine Realschule. Weil das hat uns eine Schülerin mitgeteilt an der 1. Meine Cousine, sagte sie, ginge auf das Gymnasium, sie hätte das jetzt nicht gepackt, das Gymnasium, und Endresultat, auch auf die 1-Realschule wäre sie gerne gegangen. Wurde aber leider nicht angenommen, ja und ging dann halt, musste eben zu einer Gesamtschule hin. [...] Das heißt also, man hat keine freie Wahl in dem Sinne, sondern (T.E.:

Ach so!) das, was frei ist, muss genommen werden. Man hat kein Mitspracherecht mehr in dem Sinne. (9: 97–98)

Zu der oben beschriebenen komplexen Positionierung im akademischen und sozialen Gefüge des Schulwesens tritt hier mit der Anmeldung an der Realschule noch die Absicherung gegen die Unwägbarkeit von Automatismen, die bei Teilnahme am Prognoseunterricht oder bei einer Abschulung in Kraft treten könnten.

Frau Jansen schließlich lehnt den Gesamtschulbesuch kategorisch ab. Ihr Sohn Moritz war in der Primarstufe unterfordert, was sich in seiner geringen Lernmotivation und in seinem Verhalten gegenüber MitschülerInnen und Lehrkräften niederschlug. Bei Frau Jansen blieb – auch vor dem Hintergrund ihrer früheren Arbeit im Elementarbereich – der Eindruck, dass in leistungsheterogenen Lerngruppen die Förderung schwacher und starker SchülerInnen gleichzeitig nicht möglich ist und die legitime Förderung schwächerer SchülerInnen dann zulasten der leistungsstärkeren geht, »die eigentlich mehr von der Schule erwarten« (Frau Jansen, 6: 23). Letztlich sieht sie die Gliederung des Schulwesens als probates Mittel, die Leistungsheterogenität des jeweiligen Lernumfeldes zu begrenzen – ein Gesamtschulbesuch kam damit prinzipiell nicht in Frage (6: 20–23)

Zusammenfassend ist festzuhalten:

- Das Publikum der örtlichen öffentlichen Gesamtschulen wird in den Beispielen dieses Abschnitts von den Eltern als soziales Gegenbild entworfen, mit dem sie ihre Kinder und sich selbst nicht in Verbindung bringen wollen.
- Grundlage ist eine wenigstens im Ansatz vorhandene soziale Pathologie, in der die Positionen in den Hierarchien verschiedener Dimensionen einander entsprechen. Diese Dimensionen sind beispielsweise: schulische Leistungsfähigkeit, Leistungs- und Lernwille, Qualität familiärer Verhältnisse, familiäre soziale (besonders: ökonomische) Lage, Umgangsformen (im Sinne der Einhaltung bürgerlicher Verhaltensnormen).
- Normative Standpunkte, die für das Konzept der Gesamtschule sprechen, stehen dabei hinter den so beschaffenen praktischen Erfordernissen, dem Kind eine erfolgsversprechende Schullaufbahn zu verschaffen, oft zurück.
- Hinsichtlich des Zugang zur gewünschten Schulform werden die Handlungsmöglichkeiten der Eltern, deren Kinder nicht der oberen schulischen Leistungsschicht angehören, systematisch institutionell begrenzt. Der bei Uneinigkeit von Eltern und Grundschule über die Schullaufbahn erforderliche Prognoseunterricht wirkt ab-

schreckend und verunmöglicht den Eltern eine Korrektur der Schullaufbahn, die von der institutionellen (Leistungs-)Bewertung des Kindes unabhängig ist.

7.3 WAHLKRITERIEN: AUSGANGS- ODER ENDPUNKT?

Der Schwerpunkt dieses Abschnittes ist die Problematisierung des Ansatzes, für die Wahl einer Schule ausschlaggebende Kriterien zu erfragen. Dieses Vorgehen basiert auf der Annahme, dass feststehende Wahlkriterien Ausgangspunkt der elterlichen Überlegungen zur Schulwahl, beispielsweise als Passung von Kind und Schule verstanden, sind. In diesem Abschnitt wird eine alternative Interpretation der von den Eltern genannten Kriterien entwickelt, in der die Kriterien als während des Entscheidungsprozesses fluktuierend und letztlich erst mit der gefällten Entscheidung fixiert erscheinen. Daraus ergeben sich Fragen zur Aussagekraft von Wahlkriterien, die ohne Berücksichtigung des individuellen Kontexts und des Prozesscharakters der Entscheidungen erhoben werden. Damit ist dieser Abschnitt auch ein Beitrag zur Methodik der Untersuchung von Bildungsentscheidungen.

In einigen Interviews stellten die Eltern einzelne Kriterien in den Vordergrund, aufgrund deren sie eine Schule ausgewählt haben. Dabei handelte es sich vor allem Schulen mit einem spezifischen fachlichen Profil und um Schulen, die bereits von einem älteren Geschwisterkind besucht werden. Auf den ersten Blick erscheinen die jeweiligen Entscheidungsprozesse damit kurz und die Kriterien eindeutig. Eine genauere Betrachtung ergibt jedoch, dass diese Entscheidungsprozesse, die sich kurz und bündig darstellen lassen, recht voraussetzungsvoll sind. Es geht aber nicht darum, den Einzelkriterien ihre Relevanz abzusprechen. Ich will zeigen, dass sie jeweils auf bestimmten Voraussetzungen basieren und dass die Kriterien und Kriterienbündel, die auf unterschiedlichen Voraussetzungen basieren und in unterschiedlichen Kontexten genannt werden, nur bedingt vergleichbar sind.

Was spezifische fachliche Profile betrifft, wurden vor allem sprachliche Angebote genannt:

T.E.: Und wie sind Sie auf das Eta-Gymnasium gekommen, hat Ihnen was besonders...

Frau Illner: Weil das das einzige Gymnasium ist, was in der Fünf auch Latein anbietet. Das ist hier ja arg wenig. In anderen Städten gibt es ja mehr, hier gibt es nur noch das Eta. (15: 9–10)

Ähnlich Herr Schmidt aus der Nachbarstadt, in der es dieses Angebot ebenfalls nur an einem Gymnasium gibt:

T.E.: Und wie sind Sie zu dem Gymnasium gekommen, hat Ihnen da was besonders gefallen?

Herr Schmidt: Ausschlaggebend für die Wahl dieses Gymnasiums ist, dass die von Anfang an Latein anbieten. (16: 16)

Sowohl Frau Illner als auch Herr Schmidt gaben sich Latein-begeistert. Frau Illner brachte den expliziten Wunsch ihres Sohnes, gleich ab Beginn der fünften Klasse Latein zu lernen, auch mit der Präsenz der Sprache zu Hause in Verbindung, die sich aus den Besuchen ihrer NachhilfeschülerInnen ergibt. Laut Frau Illner konnte sich auch Davids Klassenlehrerin gut vorstellen, dass Latein-Unterricht gut zu Davids Interessen und zu seiner Leistungsfähigkeit passt. Herr und Frau Schmidt betrachten Latein-Kenntnisse als solide Grundlage für schulischen Erfolg auch in anderen Fächern, insbesondere weiterer Fremdsprachen – »ohne Latein ist alles nichts« (Herr Schmidt, 16: 20). In beiden Fällen ist eine offensichtliche, aber notwendige Voraussetzung für die Umsetzung des Latein-Wunsches, dass ein entsprechendes Angebot in der jeweiligen Stadt überhaupt vorhanden ist. Den Schulweg sprach Frau Illner nicht an; das Eta-Gymnasium ist zwar nicht das wohnortnächste Gymnasium, aber auch nicht viel weiter weg. Eine weitere Bedingung für die einzuschlagende Schullaufbahn sprach Frau Illner aber durchaus an, und zwar die uneingeschränkte Gymnasiumsempfehlung, die eine Konsequenz aus Davids während der Grundschulzeit umgesetztem hohen Leistungsstandard ist. Im Gespräch über die verschiedenen Schulformen hatte Frau Illner gemutmaßt, dass David an einer Hauptschule (und damit auch an einer Gesamtschule) unterfordert wäre; die implizite Aussage war, dass nur ein Gymnasium in Frage kommt, jedenfalls unter den gegebenen Bedingungen:

Frau Illner: Nein, hätte er das natürlich von der Leistung nicht geschafft, hätte man was anderes gucken müssen. Das kann man ja, man *wünscht* sich was für sein Kind, aber ob das Realität ist, das weiß keiner. Gott sei Dank ist es so, wie ich es mir natürlich gewünscht habe. (15: 54)

Herrn Schmidt fragte ich explizit nach dem Stellenwert des Einvernehmens mit dem Sohn über die weiterführende Schule; seine Antwort legt nahe, dass die Wünsche des Kindes zur weiterführenden Schule auch schon vor meiner Frage als mögliche Komplikation bedacht wurden:

T.E.: Und hätten Sie dann auch berücksichtigt, wenn er gesagt hätte, hier am [Latein-Gymnasium] bei den Veranstaltungen, da gefällt es mir überhaupt nicht?

Herr Schmidt: Weiß ich nicht. Wir waren ganz froh, dass es ihm gefallen hat, dann hat sich diese Frage nicht gestellt. (16: 72–73)

Neben dem Latein-Unterricht ab der fünften Klasse ist ein bilingualer Zweig ein weiteres sprachliches Angebot weiterführender Schulen. Dabei findet ab der fünften Klasse in erhöhtem Umfang Unterricht in einer Fremdsprache statt und ausgewählter Fachunterricht wird baldmöglichst in dieser Sprache abgehalten. Unter den von den Eltern überhaupt angesprochenen Gymnasien werden die französisch- und die englischsprachige Variante von jeweils einem Gymnasium angeboten. Wie die Schulen mit dem Latein-Angebot können auch diese Schulen besucht werden, ohne die sprachlichen Angebote wahrzunehmen.

Frau Claus hat ihren Sohn für den französischsprachigen Zweig des Delta-Gymnasiums angemeldet. Sie selbst stellte diesen Schritt in den Kontext eines längeren Erfahrungs- und Reflexionsprozesses, in dem zunächst die Skepsis gegenüber dem Besuch einer öffentlichen Gesamtschule wuchs (siehe Seite 115). Auch die Motivation ihrer eigenen Eltern, sie damals auf ein kirchliches Mädchengymnasium zu schicken – die sie damals »völlig bescheuert fand« (Frau Claus, 24: 16) –, konnte sie im Lichte der näher-rückenden Entscheidung für ihren Sohn zunehmend besser nachvollziehen. Weiter:

Frau Claus: Und plötzlich in der Entscheidung selber als Mutter dazustehen, dachte ich: Ja, plötzlich war die Idee eine etwas kleinere Schule, eine Schule mit einem klaren Profil; mit einem durchaus dokumentierten auch Anspruch an, na ja, Leistung, aber eben nicht nur im Sinne von Noten, sondern im Sinne von wir wollen als Schule was bieten und wollen unsere Leute ganzheitlich fördern. Das kriegte alles plötzlich immer mehr Wichtigkeit. Dann war sehr schnell klar: Es soll ein Gymnasium werden. Und dann fand ich die beiden Schulen, die ich mir angeguckt habe mit zweisprachigen Zweigen, interessant, und habe zwischen Alpha und Delta für einen Moment geschwankt. Und dann kam rein praktisch dazu dass wir umgezogen sind [in die Nähe des Delta-Gymnasiums, T.E.] und dann der französischsprachige Zweig des Delta es geworden ist. (T.E.: Ja.) So, aber das war schon die Entscheidung, Gymnasium, und dann auch gerne eins, wo es möglichst bilingual läuft. Und dann war nicht mehr viel Auswahl da.

T.E.: Und ob es aber Englisch oder Französisch wäre?

Frau Claus: Das war mir am Anfang relativ gleich. Also ich spreche selber

besser Englisch als Französisch, insofern wäre das vermutlich der erste Schritt gewesen. Und habe dann aber gesagt, für Niko kann ich mir beides gut vorstellen, dem liegt das. (24: 16–18)

Eine auf die letztendlichen Auswahlkriterien beschränkte Perspektive ergibt hier ein klares Bild: Entscheidend sind Schulform (Gymnasium) und fachliches Profil beziehungsweise Leistungsniveau (bilingualer Zweig); die Details können dann sekundären und pragmatischen Erwägungen (Schulweg) überlassen werden. Diese Perspektive verdeckt allerdings Frau Claus' normative Befürwortung der Gesamtschule und die Erfahrungen, die dagegen sprachen, eine entsprechende Schullaufbahn für ihren Sohn anzustreben – wie beispielsweise die inakzeptablen Umgangsformen des Schulpublikums. Und dass »sehr schnell klar« war, dass die weitere Auswahl zwischen Gymnasien stattzufinden hatte, liegt auch in der örtlichen Schullandschaft begründet, in der nur Schulen dieser Schulform Frau Claus' anfängliche abstrakte Anforderungen erfüllen können.

Eine Beschränkung auf die Frage nach Kriterien, die für die gewählte Schule ausschlaggebend waren, ergäbe damit ein unvollständiges Bild des Entscheidungsprozesses. Nach der hier vorgeschlagenen Perspektivenverschiebung erscheinen die letztendlichen Kriterien für das Delta-Gymnasium dagegen weniger als Ausgangs- und mehr als Endpunkt der Entscheidungsfindung.

Orientierung am älteren Kind

Für Eltern, deren älteres Kind bereits eine weiterführende Schule besuchte, stellte sich die Entscheidung, wie mit dem jetzt anstehenden Schulwechsel zu verfahren sei, oft einfach dar. Häufig stellten sie die Vorbildfunktion heraus, die das ältere Geschwisterkind für das jüngere hat. Frau Albrechts Tochter Jule »hat gesagt, sie geht auf die Schule wo ihr Bruder hingeh« (Frau Albrecht, 2: 48). Ähnlich bei den Zamanns:

T.E.: *Und haben Sie Ihre Kinder in die Entscheidung auch einbezogen?*

Frau Zamann: Ja. Die haben das beide mitentschieden. Sie haben beide, bei dem kleineren war das ganz klar, dass er zu seinem Bruder wollte. (7: 19–20)

Sowohl Frau Albrecht (siehe oben, Seite 105) als auch Frau Zamann stellten im Interview jeweils dar, wie sie zur weiterführenden Schule für ihr älteres Kind gekommen waren. So auch Frau Jansen:

T.E.: Und wie sind Sie auf das Eta-Gymnasium gekommen?

Frau Jansen: Zum einen, also für Svenja war das relativ klar, da der [ältere Bruder, T.E.] Moritz halt auch dort ist, erstmal. Für Moritz habe ich das Eta-Gymnasium ausgewählt, nachdem ich mit ein paar Studenten gesprochen hatte, an der Universität. [...] Und es stellte sich heraus, dass das Eta-Gymnasium sehr hohe Anforderungen hat. [...] Ich hatte Probleme mit dem Moritz, dass er sehr unterfordert war in der Schule. Er hatte angefangen irgendwie Dummheiten zu machen [...] und hatte dann von der Lehrerin halt mehr Aufgaben bekommen als die anderen, und dann ging es wieder besser. Und das Problem hatte ich dann bis zur vierten Klasse, und deswegen habe ich dann eine Schule gesucht, die ihn wirklich fordert. Damit er nicht auf irgendeine dumme Idee kommt, irgendwas. Und das klappt sehr gut. Und deshalb, Svenja sieht halt: Eta-Gymnasium, der Bruder ist total glücklich damit, da zu sein. (6: 11–13)

Die Erfahrungen mit dem älteren Kind scheinen die Überlegungen zur Schulwahl für das jüngere Kind deutlich zu vereinfachen. Frau Albrecht zum Beispiel hatte für ihren älteren Sohn Lukas »noch die Tournee hier durch [Stadt] gemacht, haben uns die Schulen angeguckt« (Frau Albrecht, 2: 20), zur Vorbereitung von Jules Schulwechsel aber mit ihr nur noch das Zeta-Gymnasium angeschaut, das Lukas schon besucht. Notwendige Voraussetzung sowohl für die Aussicht der jüngeren Kinder, die Schule ihrer älteren Geschwister besuchen zu können, als auch für ein entsprechendes Vorgehen der Eltern ist, das die Schullaufbahneempfehlung der Grundschule diese Variante erlaubt – was mit den uneingeschränkten Gymnasiumsempfehlungen aller jüngeren Kinder aus diesen drei Beispielen gegeben ist.

Zudem dürfen keine schlechten Erfahrungen mit der weiterführenden Schule des älteren Kindes dagegen sprechen, das jüngere Kind auch dort anzumelden:

T.E.: Und das Lukas da auch hingehet, hat für Sie eine Rolle gespielt, das [Zeta-, T.E.] Gymnasium zu nehmen?

Frau Albrecht: Ja, weil wir positive Erfahrungen damit gemacht haben. Ich denke mal, wenn das jetzt völlig schief gegangen wäre mit ihm, hätten wir dann auch eine andere Schulform vielleicht gewählt. Aber so, das läuft gut mit ihm, und dann denke ich mir, kann sie [Jule, T.E.] da auch getrost hingehen. (2: 17–18)

Im Gegensatz dazu hatte Frau Urban schlechte Erfahrungen mit ihrer älteren Tochter auf der I-Gesamtschule als Anlass dafür angeführt, diese Schule jetzt für ihre Tochter Katarina nicht weiter zu beachten (siehe oben, Seite 126).

Aber nicht immer, wenn die Wiederholung der Entscheidung für eine bestimmte Schule gewünscht wird, ist sie realisierbar. Herr Demir hatte seine Tochter, die ursprünglich eine Hauptschulempfehlung erhalten sollte, an der 2-Realschule angemeldet. Durch den schulischen Erfolg seiner Tochter und den funktionierenden Kontakt zur Schule sieht er sich in dieser Entscheidung bestätigt; soweit dem Beispiel etwa von Frau Albrecht nicht unähnlich. Herr Demirs Sohn Lemi hat eine Hauptschulempfehlung; seine schulische Leistungsfähigkeit schätzt Herr Demir aber so ein wie die seiner Tochter. Vor der Möglichkeit, Lemi auch an der 2-Realschule anzumelden, steht mittlerweile die Verbindlichkeit der Schullaufbahneempfehlung und damit die Bedingung eines erfolgreichen Prognoseunterrichts – gegen den für Herrn Demir wie oben dargestellt einiges sprach (vgl. Seite 123). Eine weitere Voraussetzung dafür, einen erfolgreichen Wechsel in die Sekundarstufe mit einem jüngeren Kind durch die Anmeldung an der gleichen Schule zu wiederholen, ist damit, dass diese Variante nicht durch die (Neu-)Regelung der entsprechenden Verfahren verhindert wird.

Ein einfacher – oder wenigstens so darstellbarer – Entscheidungsprozess mit dem Verweis auf den unproblematischen Schulbesuch eines älteren Kindes basiert auf Voraussetzungen, die von den Eltern nicht immer expliziert werden. Die Beschränkung der Betrachtung auf ein Wahlkriterium »älteres Geschwisterkind besucht diese Schule bereits« würde verdecken, dass möglicherweise für die Schulwahl des älteren Kindes großer Aufwand betrieben wurde und wie die Eltern zu der Ansicht kommen, dass für das jüngere Kind nichts gegen den Besuch dieser Schule spricht. Denn einfach machen es sich auch die hier angeführten Eltern nicht:

T.E.: Und haben Sie Jule in die Entscheidung einbezogen?

Frau Albrecht: Ja. Wenn sie jetzt gesagt hätte; man muss dazu sagen, sie ist recht musikalisch. [...] Und da habe ich gesagt: Hör mal, wenn Du noch ein anderes Instrument machen möchtest, in dem anderen Gymnasium gibt es die Möglichkeit der Streicherklassen. Die haben dann zwei Jahre lang Cello-, Geigen- oder Violine- oder Bratschen-Unterricht. Da hätte ich das durchaus dann gemacht. Aber sie wollte nicht. (2: 45–46)

Auch für Frau Jansen ergab sich aus Moritz' bisher erfolgreichem Besuch des Gymnasiums kein Automatismus für die Schulwahl für ihre Tochter:

T.E.: Und heißt das, dass jetzt für Svenja gar nicht mehr soviel zu entscheiden war?

Frau Jansen: Nicht wirklich. Also ich habe zwar andere Gymnasien angeguckt, weil Svenja auch Geige spielt. Ich wollte auch schauen, ob irgendein Gymnasium sehr musikalisch, in die Richtung Musik, und Theater und Tanzen geht. Und es gab zwar welche, aber von der Lage her ist es sehr schwierig von uns aus, dahin zu fahren. Und deswegen: das Eta-Gymnasium war von der Verbindung her am Besten. (6: 14–15)

Anders als bei Frau Albrecht spricht hier die pragmatische Erwägung zum Schulweg dagegen, der Tochter ein Gymnasium mit umfangreichem musischem Angebot anzubieten. Gleichwohl wird deutlich, dass der Schulbesuch des älteren Geschwisterkindes nicht von vornherein ein unumstößliches Wahlkriterium darstellt. Die Erfahrungen mit dem älteren Kind und die entsprechenden Detailkenntnisse über die von ihm besuchte Schule sind zweifelsfrei relevante Größen im Entscheidungsprozess, und zwar unabhängig von seinem Ausgang. Sofern alle Voraussetzungen erfüllt sind, sind auch die entsprechenden Entscheidungsprozesse kurz und bündig darstellbar. In der oben schon angesprochenen Perspektivenverschiebung erscheint der Schulbesuch eines älteren Kindes als für die letztlich getroffene Entscheidung relevantes Kriterium aber auch hier als (erst) mit der Entscheidung selbst etabliert.

Diese Perspektivenumkehr lässt sich an den von den Eltern in den Vordergrund gestellten Einzelkriterien besonders gut deutlich machen; verwenden lässt sie sich aber auch für die weniger stringenten Darstellungen der Entscheidungsprozesse. Auch das Beispiel von Frau Albrecht, die ihren ADS-erkrankten Sohn zuerst an der IV-Gesamtschule angemeldet, aber keinen Platz bekommen hatte, lässt sich so deuten. In der Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten des öffentlichen Schulwesens stand die Frage im Vordergrund, wie sie ihrem Sohn trotz Handicap den Einstieg in eine erfolgreiche weitere Schullaufbahn ermöglichen kann und worauf dabei zu achten ist. Das Schulgebäude, der Fortbestand von Teilen des Klassenverbands und der Schulweg ergaben dabei eine annehmbare Konstellation, die in weiten Teilen situativ und durch die örtliche Angebotsstruktur bedingt war. Die in dieser Arbeit versuchte Rekonstruktion der Entscheidungsprozesse liefert damit nicht nur Hinweise darauf, wie es dazu kommt, dass Eltern ihr Kind an einer bestimmten Schule anmelden, sondern auch darauf, wie es dazu kommt, dass das eine oder andere Kriterium dabei wichtig wird.

Die Perspektive, die entscheidungsrelevanten Kriterien nicht (nur) als Ausgangspunkt, sondern auch als Ergebnis des Entscheidungsprozesses und seiner Voraussetzungen und Bedingungen zu betrachten, wirft auch die Frage nach der Vergleichbarkeit von Kriterien auf, die von Eltern genannt werden, denen unterschiedliche Möglichkeiten zur Verfügung stehen. Dazu kurz zwei Beispiele: Diejenigen Eltern, deren ältere Kinder bereits erfolgreich eine weiterführende Schule besuchen, können die Relevanz der zugehörigen guten Erfahrungen mit dieser Schule als entscheidungsrelevantes Kriterium angeben. Auch Herr Demir hat gute Erfahrungen mit der weiterführenden Schule seines älteren Kindes und hätte gerne auch seinen Sohn Lemi dort angemeldet – *wegen* der guten Erfahrungen und seiner Einschätzung von Lemis Leistungsfähigkeit. Das war aber aufgrund der Laufbahneempfehlung und ihrer Verbindlichkeit nicht (mehr) ohne Weiteres möglich; das letztendlich entscheidende Kriterium für die Anmeldung Lemis an der I-Gesamtschule war die Vermeidung des Hauptschulbesuchs. Ein anderes Beispiel sind die Quirings, deren Sohn Philip einen Platz an der IV-Gesamtschule bekommen hat. Sie nannten die Gesamtschulstruktur und das Verhältnis von sozialem und akademischem Lernen als Aspekte, die Philips Lernstil und -tempo entgegenkommen und damit für die Schule sprechen. Daniel Rademacher erhielt keinen Platz an der IV-Gesamtschule; für die dortige Anmeldung hatte Frau Rademacher Gründe angegeben, die auch die Quirings nannten. Letztlich fiel die Wahl auf das Alpha-Gymnasium, bei dem etwa die Gesamtschulstruktur, da nicht vorhanden, auch kein Kriterium sein kann.

Damit ist fraglich, welche Aussagekraft Kriterien der Schulwahl haben, die ohne Beachtung des lokalen Angebots, der zugrunde liegenden Abwägungs- und Entscheidungsprozesse und der elterlichen Handlungsmöglichkeiten erhoben werden. Werden sie als Ergebnis der Prozesse betrachtet, in denen Bedürfnisse der Eltern und Kinder, institutionelle Regelungen und die lokale Angebotsstruktur zusammenkommen, sind sie selbst für eine nachfrageorientierte Gestaltung des schulischen Angebots nur bedingt geeignet – denn ihre Bedeutung kann ohne Berücksichtigung ihres Zustandekommens nur eingeschränkt erschlossen werden.

Push- und Pull-Faktoren

Schließlich lässt sich die vorgeschlagene Perspektivenumkehr verwenden, um die in der Forschung zur Schulwahl gelegentlich vorgenommene Unterscheidung von *push*- und *pull*-Faktoren (zum Beispiel Echols und Willms 1995: 150–153) zu problematisieren. Push-Faktoren sind Eigenschaften einer Schule oder ihres Publikums, die abschreckend wirken und gegen den Besuch der betreffenden Schule sprechen. Pull-Faktoren machen

entsprechend die Attraktivität einer Schule aus und sprechen für ihren Besuch. Eine solche Unterscheidung greift, wenn die Analyse darauf beschränkt bleibt, zu kurz.

Stellen wir uns als Push-Faktoren beispielsweise einen langen Schulweg oder ein sozial oder akademisch inakzeptables Schulpublikum vor, als Pull-Faktoren etwa das Angebot eines bilingualen Schulzweigs oder die gute Erreichbarkeit einer Schule. Im Beispiel von Frau Ebert (Seite 117) wäre der schlechte Ruf der I-Gesamtschule bei dieser Schule ein Push-Faktor, bei der III-Gesamtschule wäre die Entfernung ein. Dann spricht gegen den Besuch der III-Gesamtschule der eine, gegen den Besuch der I-Gesamtschule ein anderer Push-Faktor. Der Gedanke, dass der Schulweg zur I-Gesamtschule – ein Push-Faktor für III – dann (ausreichend stark) für diese sprechen könnte, ist aber offenbar fehlplatziert. Für das letztendlich gewählte Epsilon-Gymnasium erwähnt Frau Ebert den gut zu bewältigenden Schulweg hingegen wieder positiv (Pull-Faktor); einen möglichen guten Ruf des Gymnasiums (entgegen dem Push-Faktor für I) erwähnt sie wiederum nicht:

T.E.: Das heißt aber, seitdem es jetzt ansteht, dass es auf die weiterführende Schule geht, haben Sie sich mit Freunden oder in der Familie auch besprochen darüber, welche Schulen es gibt, oder welche Optionen?

Ebert: Ja, so richtig auch nicht. Ich komme einfach aus [Stadt]. Und ich kenne so die Schulen, und für uns war eigentlich immer klar, wenn sie überhaupt aufs Gymnasium geht, dann entweder Epsilon-Gymnasium oder Zeta-Gymnasium. Wir haben uns auch überhaupt keine anderen Schulen angeguckt, weil einfach der Weg optimal ist. Da oben ist der Bus, und da fährt man eine Viertelstunde hin. Und sonst, mit Zeta, und, ja das haben wir uns dann auch noch angeguckt, das Zeta-Gymnasium. Das hat sich dann nicht so schön präsentiert, das wusste ich auch schon von anderen Eltern. Da ist alles so ein bisschen, weiß ich auch nicht, aber ich habe mich da wohler gefühlt. Weil das nicht so meine [frühere, T.E.] Schule war, und es war alles ein bisschen natürlicher. Ja, und das Epsilon-Gymnasium macht schon eher so ein bisschen so auf elitär, das ist früher auch schon so gewesen. Muss ja gar nicht sein. (5: 39–40)

Mit dem Epsilon-Gymnasium, das seinerzeit nicht ihre Wunschschule war, verbindet Frau Ebert sogar eine gewisse Antipathie. Auch dieses Beispiel spricht erstens dafür,

dass für die Eltern bei der Schulwahl kein Satz abstrakter Kriterien zugrunde liegt, der gleichermaßen mit allen erwogenen Schulen abgeglichen wird. Vielmehr ist das konkrete schulische Angebot Ausgangspunkt der Überlegungen; mögliche Wahlkriterien und ihre Gewichtung ergeben sich eher im Rahmen des von den einzelnen Schulen jeweils realisierten Bündels schulischer Eigenschaften. Zweitens ist es bei der Rekonstruktion der Entscheidungsprozesse, die Anknüpfungspunkte zur Sozialstrukturanalyse haben soll, sinnvoll, die Prozesse nachzuzeichnen, die dazu führen, dass das ein oder andere Kriterium ein Push- oder Pull-Faktor wird.

Wie ist es zu verstehen, dass die Zusammensetzung eines Schulpublikums nach sozialen und akademischen Gesichtspunkten häufig als Push-Faktor genannt wird, die voraussichtlich weniger problematische Zusammensetzung der letztendlich gewählten Schule aber nicht als Pull-Faktor? Beispielsweise ist auch Herr Demir vom Publikum der I-Gesamtschule wenig angetan. Er sah sich aber gezwungen, seinen Sohn dort anzumelden. Voraussetzung dafür, ein Kriterium als Push-Faktor – als Grund für die Ablehnung einer Schule – nennen zu können ist, eine wünschenswertere Alternative realisieren zu können. Anders ausgedrückt: Herr Demir könnte das Publikum der I-Gesamtschule als Push-Faktor nennen, *wenn er die Wahl hätte*, seinen Sohn an einer anderen Schule (außer einer Hauptschule) anzumelden.

Zusammenfassend ist festzuhalten:

- Im Hintergrund einzelner und eindeutiger Wahlkriterien stehen immer weitere Voraussetzungen, die die Prominenz dieses Kriteriums ermöglichen. Am Beispiel des älteren Geschwisterkindes als Wahlkriterium für die erneute Wahl der entsprechenden Schule sind dies etwa der Schulerfolg des älteren Kindes, die passende Schullaufbahnempfehlung für das jüngere Kind und formale Bestimmungen, die eine entsprechende Entscheidung (weiterhin) erlauben.
- Nach einer Verschiebung der Perspektive erscheinen Kriterien der Schulwahl nicht mehr nur als Ausgangspunkte, sondern vor allem als Ergebnisse der Überlegungen und Entscheidungsprozesse.
- Unter Berücksichtigung des jeweiligen Kontexts lässt sich rekonstruieren, wie das eine oder andere Kriterium in dem und durch den Entscheidungsprozess – im Geflecht von Bedürfnissen von Eltern und Kindern, dem schulischen Angebot und formalen Bestimmungen – wichtig wird.
- Entsprechend eingeschränkt ist die Aussagekraft von Wahlkriterien, die ohne Berücksichtigung des individuellen Kontexts und des Verlaufs der Entscheidungsprozesse erhoben werden.

7.4 SOZIALE ABGRENZUNGEN UND BEWERTUNGEN

In den ersten beiden Abschnitten dieses Kapitels ging es bereits um von den Eltern vorgenommene soziale Abgrenzungen. Angesprochen wurde, wie verschiedene Hierarchien dabei nahezu pathologisch verknüpft werden und die Struktur des Schulwesens als Mittel sozialer Abgrenzung genutzt wird. Gezeigt wurde auch, dass entsprechende Handlungsmöglichkeiten systematisch differieren. Insgesamt lassen sich aber nicht nur solche Abgrenzungen ›nach unten‹, sondern auch ›nach oben‹ und ›nebenan‹ identifizieren. Entsprechendes ist beispielsweise in der (Binnen-)differenzierung der Gymnasiumselttern zu finden, wenn anhand der eigenen Ansprüche und dem damit verbundenen Selbstverständnis die Schulkulturen verschiedener Gymnasien unterschieden werden. Im Folgenden soll gezeigt werden, dass individuelle und kollektive Identitäten und entsprechende soziale Abgrenzungen im Entscheidungsprozess oft mitverhandelt werden. Es wird dabei auch argumentiert, dass verschiedene individuelle Selbstentwürfe oder Identitäten unterschiedlich privilegiert mit dem Schulwesen verstrickt sind.

Bereits im Abschnitt zu den öffentlichen Gesamtschulen wurde deutlich, dass das Gesamtschulpublikum für die Eltern oft ein soziales Gegenbild darstellt – ein Entwurf, der aus einer pauschalen Verknüpfung verschiedener sozialer Hierarchien gespeist wird. Ausgangspunkt entsprechender Überlegungen ist oft die Hierarchie der Schulformen. Herr Urban sah die Tendenz zu abweichenden oder gar kriminellen Verhaltensweisen »doch eher so bei den unteren Schulformen«; auch Frau Albrecht assoziierte die Qualität des sozialen Umfeldes direkt mit den Schulformen. Zu ihren Bekannten, die für ihre Kinder einen Wechsel von einer Real- auf eine Privatschule erwogen, sagte sie noch:

Frau Albrecht: Aber ich weiß eben nur, dass die das als sehr befremdlich empfinden. Und auch sagen: Unsere Kinder sind da einer Gewalt und einem Druck ausgesetzt, das muss nicht sein. Und dann möchte ich nicht wissen, wie es auf den Hauptschulen aussieht. (2: 116)

Neben dieser pauschalisierenden Unterscheidung nach Schulformen gibt es auch etwas differenziertere Beispiele, in denen qualitative Unterschiede zwischen Einzelschulen einer Schulform (an-)erkannt werden. Die Kaisers etwa hatten Gesamtschulen aus pragmatischen Gründen nicht in ihre Überlegungen einbezogen; die einzige gut erreichbare öffentliche Gesamtschule war die I-Gesamtschule, die schon äußerlich einen schlechten Eindruck hinterließ:

Herr Kaiser: Aber bei mir war auch immer, ja die, wie heißt die, I (T.E.: Die hier an [Straßenname] ist I) so in Erinnerung, und da muss ich

sagen, gefiel mir auch der Aufbau nicht, die Schüler, wenn ich sie morgens da sehe, das gefiel mir alles nicht. Und es gibt ja noch eine zweite Gesamtschule, die aber von der Art besser sein soll.
(10: 148)

Die hier gemeinte III-Gesamtschule liegt räumlich aber so weit entfernt, dass Gesamtschulen nicht als realistische Möglichkeit betrachtet wurden: »so ist das gleich hinten rüber gekippt« (Herr Kaiser, ebd.).

Ebenso wie die Schulformen selbst sind in den sozialen Abgrenzungen auch die Schülerinnen und Schüler und deren Familien besser oder schlechter. Die mit dem Schulbesuch verknüpften Personen werden anhand der Schulformen und Schulen gleich mit in über- und unterlegene Positionen eingeordnet; diese Positionen sind unterschiedlich anerkennenswert und haben unterschiedlichen sozialen Wert. Damit ist auch das Wissen oder gar die Mitteilung darüber, welche Schule oder Schulform das eigene Kind besucht, ein Aspekt möglicher Selbstversicherung oder eben -verunsicherung über den Wert der eigenen Position.

Damit sind wir wieder bei der Konstruktion und Aufrechterhaltung individueller und kollektiver Identitäten in und durch Bildungsentscheidungen. Die durch Besuch einer bestimmten Schulform – sofern möglich – realisierbare Abgrenzung beinhaltet die Gewissheit, nicht nur vom Anspruch her, sondern tatsächlich anders zu sein als das soziale Gegenbild – oder wenigstens räumlich davon getrennt.

Dabei wird auch bei den Gymnasiumseltern nicht nur zwischen den Schulformen unterschieden, sondern auch zwischen verschiedenen Gymnasien differenziert, etwa anhand der Schulkultur oder des Leistungsniveaus. Frau Wolter gab von den letztlich in Frage kommenden Gymnasien demjenigen den Vorzug, dessen Anspruch ihr inklusiver erschien:

Frau Wolter: Und der zweite Bereich war: Wie geht man mit Förderung und Forderung um, ja, also es war beispielsweise so, dass wir zum damaligen Zeitpunkt noch nicht wussten, ob wir eine uneingeschränkte Empfehlung bekommen und die Sorge natürlich ist, was ist wenn das mit dem Lerntempo an dem Gymnasium vielleicht nicht funktioniert. Wird dann da abgeschult, oder überlegt man sich eben doch auch Möglichkeiten, das Kind mitzunehmen; wie ist die Strategie der Schule? Und meinem Eindruck nach ist die Strategie des Epsilon-Gymnasiums zu sagen möglichst schnell abzuschulen (T.E.: Also auf eine andere Schulform?) Mit Kontakt-

vermittlung, was man auch wirklich im O-Ton angeboten hat: mit Kontaktvermittlung zu den Realschulen und zu den Hauptschulen, was ich schon fast zynisch fand. Während beispielsweise da ganz konkret am Zeta gesagt wurde: Ja, jetzt lassen Sie das Kind erstmal ankommen, und dann wird man sehen, wie sich das Kind auch an der neuen Schule etabliert. Also das war sehr bodenständig und auch sehr, stand auf ordentlichen Füßen. Und eben auch die Überlegung zum Beispiel, dann auch Förderkurse anzubieten. (13: 32)

Die Sorge um möglichen schulischen Misserfolg der Tochter ist der pragmatische Aspekt dieser Überlegung. Gleichzeitig kommt die Politik des Zeta-Gymnasiums dem inklusiven Charakter einer von Frau Wolter ausführlich befürworteten idealen Gesamtschule näher als die des Epsilon-Gymnasiums; das ist der normative Aspekt der Überlegung. Anders gesagt: Der auch mit dem Selbstverständnis als Lehrerin verknüpfte normative Anspruch an die Inklusivität des Schulwesens lässt sich mit dem Besuch des Zeta-Gymnasiums eher realisieren als mit dem Besuch des Epsilon-Gymnasiums.

Frau Illners Anmeldung ihres Sohns David am Eta-Gymnasium deckt sich, wie im vorigen Abschnitt dargestellt, mit ihren und Davids Interessen und verspricht eine gute schulische Umgebung zur Förderung von Davids Fähigkeiten. Darüber hinaus hat der Besuch des Eta-Gymnasiums weitere Bedeutung:

T.E.: Und gehen noch andere Kinder aus seiner Klasse zum Eta?

Frau Illner: Gar keins. Ist denen zu schwer. (T.E.: Ja, verstehe.) Die gehen alle zum Gamma. (15: 29–30)

Der Besuch des Eta-Gymnasiums markiert demnach eine besonders hohe schulische Leistungsfähigkeit und kann identitätsstiftend wirken:

T.E.: Ja, verstehe. Und haben Sie die Entscheidung dann für das Eta-Gymnasium mit Freunden oder Verwandten noch besprochen?

Frau Illner: Ja, ich kenne auch viele Leute, die selber auf dem Eta waren. Ich komme selber aus [Nachbarstadt], aber ich habe natürlich viele [städtische] Freunde, die waren fast alle auf dem Eta, und werden ihre Kinder auch dort anmelden, wenn die Kinder das schaffen, daher. (15: 55–56)

Schülerin oder Schüler des Eta-Gymnasiums oder dazugehöriger Elternteil (gewesen) zu sein, ist offenbar eine Eigenschaft, die sowohl eine Auszeichnung besonderer akademi-

scher Leistungsfähigkeit ist als auch in der entsprechenden Gruppe besondere Anerkennung findet. Aus einem Aspekt individueller Identität wird so ein Bestandteil kollektiver Identität.

Hier geht es nicht darum zu urteilen, ob hohe schulische Leistungsanforderungen oder ein inklusives Schulklima der intellektuellen und sonstigen Entwicklung der Kinder angemessen ist. Denn in jedem Fall – ob nun nebenbei oder hauptsächlich – ergeben die jeweiligen Entscheidungen auch eine Art identitären Mehrwert. Dessen Anerkennung ist zunächst gruppenspezifisch. Bekannte von Frau Illner beispielsweise, die »dann nicht eine Empfehlung für das Gymnasium gekriegt haben«, verweigerten ihr gegenüber diese Anerkennung: »Ach, Eta ist ja so elitär, wie kannst Du denn Dein Kind dahin schicken?« (Frau Illner, 15: 58). Ähnliche Vorbehalte hatten auch Frau Fiedler und Frau Teske. Sie gehen davon aus, dass später »eh kein Hahn und kein Huhn mehr danach [krächt], wo Du dein Abi gemacht hast« (Frau Teske, 21-22: 159). Auf die Frage hin, mit wem und wie sie sich zum Übergang in die Sekundarstufe besprochen hätten, wunderten sie sich, welche Zielsetzung einer über die Schulwahl verfolgten leistungsbezogenen Selbstvergewisserung zugrunde liegen könnte:

Frau Fiedler: Also schwierig ist immer, wenn sich jemand entschieden hat und sehr begeistert ist, es gibt ja hier schon so klassische [städtische] Schulen, auf die man einfach gehen muss, wenn man irgendwie was werden will (Frau Teske: Genau, zum Beispiel.). Und die werden einem schon sehr nahe gelegt: Warum man da nicht hingeht.

T.E.: Und welche Schulen wären das, wenn ich...

Frau Teske: Delta zum Beispiel.

Frau Fiedler: Delta und Eta immernoch. [...] Delta ist schon Kader (Frau Teske: Ja.) [...]

[...]

Frau Teske: Ich verstehe aber, ich muss Dir auch ehrlich sagen, ich kann es aber auch nicht verstehen. *Warum* muss ich mein Kind auf Delta geben, wo sie es unendlich viel schwerer hätte als auf irgendeinem anderen Gymnasium?

Frau Fiedler: Weil Du dann sagen kannst, Du gehörst zum auserwählten (Frau Teske: Zum auserwählten Kreis, ja gut.) zum auserwählten Kreis der Eltern, die eben ihr Kind auf dieser Schule haben.

Frau Teske: Ja gut, zu den auserwählten. (21-22: 155-158, 161-163)

Es ist aber für Gruppen, in denen sich Zugehörigkeit (auch) über den Besuch bestimmter Schulen ergibt, durchaus relevant, wo das Abitur erworben wurde. Dieser Umstand begründet die Mitgliedschaft in einem – gegebenenfalls losen – sozialen Netzwerk, dessen Beziehungen über die Schulzeit hinaus relevant sind. Der Wert dieser Zugehörigkeit stellt sich für Gruppenmitglieder freilich anders dar als für Außenstehende. Frau Teskes und Frau Fiedlers Verwunderung kann auch als Ausdruck eines alternativen Bewertungsmaßstabs betrachtet werden, oder, wenn man eine Überlegenheit des »ausgewählten Kreises« annimmt, als Verteidigung ihres eigenen Bewertungsmaßstabs aus einer unterlegenen Position heraus. Dieses Thema wird mit weiteren Beispielen unten im Abschnitt 8.4 wieder aufgegriffen.

Freilich speist sich sozialer Wert nicht nur aus gruppenspezifischen Anerkennungs- und Bewertungsmustern. Einige Bewertungssysteme sind gruppenübergreifend wirksamer als andere, sie sind recht hegemoniale Prinzipien gesellschaftlicher Ordnung. Einen Hinweis darauf, dass das auf die Hierarchie der Schulformen und -abschlüsse und deren InhaberInnen zutrifft, enthält das Interview mit Frau Pospiech. Nach ihrer Meinung zu Haupt- und Realschule und den zugehörigen Abschlüssen befragt, fand sie den Hauptschulbesuch nicht wünschenswert. Besonders ein Realschulabschluss sei aber eine solide Basis, um sich gegebenenfalls auch schulisch noch weiter zu qualifizieren. Dabei kam sie auf ihren eigenen Abschluss und die weitere Bildungslaufbahn zu sprechen und brachte sich unfreiwillig in die Position, den Wert ihres Abschlusses – und damit auch ihren eigenen – verteidigen zu müssen:

Frau Pospiech: Ich selber habe auch nur den, was heißt nur, Quatsch, ist ja Blödsinn, auch den Realschulabschluss, und habe dann auf der höheren Handelsschule 11 und 12 gemacht. Also ich habe auch weitergemacht. Das ist, das ist immer, Gott, warum. Ich denke nur, die Wege heute sind manchmal vielleicht schwieriger als früher. [...] Ich denke, da hatten wir früher alle viel bessere Chancen.

T.E.: Können Sie sagen, warum Sie meinen, dass die Chancen früher vielleicht besser waren?

Frau Pospiech: Weil nicht so ein Leistungsdruck bestanden hat. Weil man nicht für eine Friseurlehre Abitur brauchte. Weil der Leistungsdruck einfach ein anderer ist. Weil es heute schon, weil heute man von vielen hört: Ach, Dein Kind kommt nur auf die Realschule? Das ist Schwachsinn. Ich empfinde das für völlig schwachsinnig. Aber so wird heute geredet. (4: 101–103)

Auch wenn verbreitete Anerkennungs- und Bewertungskriterien individuell – wie von Frau Pospiech – nicht geteilt werden, existiert doch das Wissen darum, dass Personen anhand dieser Kriterien in über- und unterlegene Positionen eingeteilt werden können. Gleichzeitig gibt es das Wissen darüber, welche eigene Position sich anhand dieser Kriterien ergibt – ein Wissen, dem man sich offenbar nur schwer entziehen kann.* Frau Zamann charakterisierte den Diskurs zur Wertigkeit der Schulformen und der mit diesen verbundenen Individuen ähnlich wie Frau Pospiech. Sie hatte ungefragt kritisiert, dass der Zeitpunkt des Übergangs in die Sekundarstufe zu früh sei und diesen Standpunkt mit beruflichen Erfahrungen als Lehrerin illustriert. Schließlich fragte ich nach Alternativen zum jetzigen Wechselzeitpunkt:

T.E.: Würden Sie dann sagen, dass der Übergang nach der sechsten Klasse, wie in einigen Bundesländern, dann letztlich auch noch, also ruhig später sein könnte?

Frau Zamann: Später sogar noch, es könnte sogar erst nach der Achten sein. Also ich finde das gemeinsame Lernen auch aus eigener Erfahrung als äußerst wichtig. Alle profitieren voneinander, insbesondere auch, was so die gesellschaftliche Entwicklung angeht. Das zieht sich ja durch, das wird ja dadurch, dass die Kinder früh schon aufgeteilt werden, in verschiedene Gruppen, gibt es ja auch dann diese ganzen Neiddebatten, die man ja überall jetzt im Moment auch hört. Das also, das sind die Gymnasialen, die sprechen nicht mit den Realschülern. Also beim Alpha-Gymnasium [...] da gibt es [nebenan, T.E.] dann noch die Realschule. Und es ist schwierig, meinen Kindern zu erläutern, dass das keine Menschen zweiter Klasse sind. Weil, so in der Gesellschaft immer so das Gefühl da ist, die Gymnasiasten sind die Elite, und die anderen sind so eine Stufe tiefer. Wenn man aber von Anfang aber erstmal noch eine ganze Zeit zusammen lernt, in der Grundschule zum Beispiel, sind alle Kinder gleich. Dann entsteht ein ganz anderes Bewusstsein. Und dann *spezialisiert* man sich, das ist ein ganz anderer

* Diesen Aspekt fasst Skeggs in ihrer (thematisch wenig verwandten) Studie als »dialogic form of recognition«: »The women of this study are aware of their place, of how they are socially positioned and of the attempts to represent them. This constantly informs their responses. They operate with a dialogic form of recognition: they recognize the recognitions of others. Recognitions do not occur without value judgements and the women are constantly aware of the judgements of real and imaginary others« (Skeggs 1997: 4–5).

Blick auf so eine Sache, als wenn ich von vorneherein sage: So, das ist die Bildungselite und das sind die Verlierer. Denn das passiert. (7: 33–34)

Frau Pospiech und Frau Zamann sind dabei Mütter von Gymnasiumskindern. Die von beiden angesprochene Hierarchisierung ist aber auch den Eltern bekannt, deren Kinder nicht das Gymnasium besuchen werden; bekannt sind ebenfalls die Konsequenzen für das eigene Ansehen, auch wenn sie höchstens am Rande expliziert werden (beispielsweise speiste sich Herrn Demirs Frustration darüber, seinen Sohn an der I-Gesamtschule anzumelden beziehungsweise anmelden zu müssen auch aus seinem Wissen über das allgemein schlechte Ansehen des Schulpublikums, zu dem sein Sohn demnächst gehören wird). Das Wissen um die (Bewertungs-)Hierarchie kommt bei sämtlichen befragten Realschuleltern auch durch ihren Wunsch zum Ausdruck, dass ihr Kind an den Realschulabschluss noch ein Abitur anschließt. Diese Möglichkeit assoziierten sie hauptsächlich mit den von hoher formaler Qualifikation erwarteten Berufswahl- und Verdienstmöglichkeiten. Die werden allerdings auch als Voraussetzung für anerkannte – und wenn man so will: vorzeigbare – gesellschaftliche Positionen betrachtet. Der Besprechung der elterlichen Bildungswünsche und -projekte ist das folgende Kapitel gewidmet. Auf die Frage, wie Identitäten mit Bildungswünschen- und projekten verstrickt sind und inwiefern entsprechende Handlungsmöglichkeiten sozial variieren, wird darin ebenfalls eingegangen.

Zusammenfassend ist festzuhalten:

- Die Hierarchie der Schulformen ist mit sowohl gruppenspezifischen als auch gesellschaftlich hegemonialen Bewertungsstrukturen verbunden.
- Diese Bewertungsstrukturen etablieren unter- und überlegene Positionen; nicht nur die Schulformen selbst, sondern auch die mit ihnen verbundenen Individuen sind besser oder schlechter beziehungsweise von unterschiedlichem sozialem Wert.
- Gruppenspezifische Bewertungsstrukturen können sowohl Quelle spezifischer Anerkennung sein, aber auch (defensiv) gegen gegen diese und hegemoniale Bewertungsstrukturen gerichtete Alternativen bereitstellen.
- Mit den Zugangsmöglichkeiten zu verschiedenen Schulformen sind auch die Möglichkeiten (für Eltern und Kinder), aus dem Schulbesuch Anerkennung (und anerkannte Identität) zu beziehen, systematisch ungleich verteilt.

8 Bildungslaufbahnen und Bildungswünsche

In den folgenden Abschnitten geht es um die Bildungswünsche und die bei ihrer Verfolgung aufscheinenden Elemente von Bildungsstrategien der Eltern sowie um die unterschiedlichen Bedingungen und Voraussetzungen bei den Versuchen, die Bildungswünsche umzusetzen.

Zunächst werden die Vorstellungen der Eltern über mögliche Bildungslaufbahnen ihrer Kinder in der Sekundarstufe (etwa die Möglichkeit eines Schulwechsels) und darüber hinaus behandelt. Erstens wird dabei in den Blick genommen, wie die Eltern ihre Bildungswünsche in die gegebenen Möglichkeiten des Schul- und Berufsbildungswesens einzupassen versuchen. Zweitens werden die diesbezüglichen elterlichen Ausführungen als Reflexion von Wandlungsprozessen der Bedeutung formaler Bildung und der Arbeitsmarktstruktur interpretiert (Abschnitt 8.1).

Es folgt als Abschnitt 8.2 ein Exkurs in ausgewählte Aspekte der Schul- und Berufsbildungsstatistik. Die Frage ist, ob und gegebenenfalls wie sich die Perspektiven der befragten Eltern und die der einschlägigen Statistiken zusammenbringen lassen. Zentral ist hier die Frage nach der Verwertbarkeit von Schulabschlüssen auf dem Ausbildungsmarkt; die Statistik ergibt hier ein anderes Bild, als es die Eltern zeichnen. Zusammenfassend kann anhand der Gegenüberstellung von elterlicher und statistischer Perspektive konkretisiert werden, wie die elterlichen Ausführungen zu verstehen sind.

Anschließend werden die Erfahrungen besprochen, die die InterviewpartnerInnen mit ihrer eigenen Bildungs- und Berufslaufbahn gemacht haben (Abschnitt 8.3). Dabei stellt sich heraus, dass die Haltung zu Bildungsfragen, die die Kinder betreffen, wesentlich durch diese Erfahrungen sowie durch bei der Berufstätigkeit bezogene Informationen über Beschäftigungsmöglichkeiten und -bedingungen geprägt ist.

Im Abschnitt 8.4 wird diskutiert, wie verschiedene Bildungsprojekte unterschieden werden können, obwohl die meisten Befragten den (wenigstens langfristig) gleichen Bildungswunsch – das Abitur – angaben. Dazu werden die Voraussetzungen und Realisierungsbedingungen der hier (überspitzt) unterschiedenen Bildungsprojekte in den Blick genommen.

Schließlich wird gezeigt, wie unterschiedliche Grundschulerfahrungen dazu beitragen können, dass Eltern im Entscheidungsprozess unterschiedlich zum Schulwesen positioniert sind. Zentral sind hier Erfahrungen, in denen Eltern ihre Vorstellungen zur Förderung der Kinder eher in Kooperation mit oder in Opposition zu den Grundschulen und ihren RepräsentantInnen umsetzen konnten (Abschnitt 8.5).

8.1 MÖGLICHE BILDUNGSLAUFBAHNEN DER KINDER

Prinzipiell ist eine Vielzahl unterschiedlicher Pfade durch das bundesdeutsche Schul- und Ausbildungswesen möglich. Wie die Interviews zeigen, ist den Eltern diese Vielfalt der Möglichkeiten bekannt. Allerdings halten sie nicht alle möglichen Pfade durch das Bildungswesen für wünschenswert und auch nicht alle konzeptionell möglichen Pfade für realisierbar.

Entsprechend der Schwerpunktsetzungen im Interviewleitfaden und den letztlich vorliegenden Interviewinhalten geht es in diesem Kapitel um die Einschätzungen der Eltern einerseits zu möglichen Schul(form)wechseln in der Sekundarstufe I, andererseits zu den mit den unterschiedlichen Schulabschlüssen realisierbaren (beruflichen) Möglichkeiten.

Die Analyse der Einschätzungen zu den Möglichkeiten eines Schul(form)wechsels vor Erreichen des ersten Schulabschlusses erlaubt eine Beurteilung der Frage, in welchem Ausmaß die Eltern die Entscheidung für eine Schulform für kurz- bis mittelfristig revidierbar halten.

Den Ausführungen zur Struktur des gegliederten allgemeinbildenden Schulwesens (Kapitel 2) ist an dieser Stelle nichts Neues hinzuzufügen. Es sei daran erinnert, dass – wie im Kapitel 2 dargestellt – die Wechsel der Schulform in der Sekundarstufe I quantitativ kaum ins Gewicht fallen, jedenfalls nicht, sofern sich ihr Ausmaß anhand vorliegender Statistiken überhaupt einschätzen lässt. Außerdem ist die Bindung von Schulabschlüssen an ›ihre‹ Schulform recht hoch. Das Gymnasium wird vornehmlich mit dem Abitur, die Realschule mit dem mittleren Abschluss und die Hauptschule mit dem Hauptschulabschluss abgeschlossen. Bei der Hauptschule ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit dem typischen Abschluss am geringsten; ca. ein Drittel der Absolventinnen und Absolventen verlässt die Hauptschule mit dem mittleren Abschluss. Zwar sagt die Verteilung der Schulabschlüsse pro Schulform und Abschlussjahrgang nichts über die Herkunft der SchülerInnen aus und damit auch nichts über mögliche Wechsel der Schulform beziehungsweise des Bildungsgangs vor dem Abschluss. Sie kann aber als ein Indiz dafür gelten, dass die auch von den Eltern oft vorgenommene Gleichsetzung von besuchter Schulform und zu erwartendem Schulabschluss plausibel ist, was wiederum für die zweite in diesem Kapitel behandelte Frage relevant ist.

Diese zweite Frage nach den mit den Schulabschlüssen offenstehenden Möglichkeiten betrifft den Wechsel auf die weiterführende Schule insofern, als dass die Möglichkeiten der beruflichen Bildung an unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen gebunden sind. Die Kenntnis dieser Eingangsvoraussetzungen – oder Vorstellungen davon – spielt

im Entscheidungsprozess über die von den Kindern zu besuchende Schulform durchaus eine Rolle.

Nach dem ersten Schulabschluss besteht im Großen und Ganzen die Möglichkeit, ein Hochschulstudium aufzunehmen, einen berufsqualifizierenden Abschluss im System der beruflichen Bildung unterhalb der Hochschulebene anzustreben, einen weiteren allgemeinbildenden Bildungsgang zu belegen oder ohne weitere Ausbildung in das Berufsleben einzutreten. Das System der beruflichen Bildung unterhalb der Hochschulebene kann dabei grob in das duale System der beruflichen Bildung, das Schulberufssystem (bspw. mit Schulen des Gesundheitswesens) und das so genannte Übergangssystem unterteilt werden. Letzteres dient der Weiterqualifikation vor Aufnahme einer vollqualifizierenden Berufsausbildung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 155–156).

Diese Varianten sind an unterschiedliche Zugangsberechtigungen gebunden. Universitäts- oder Fachhochschulstudium stehen nur InhaberInnen einer entsprechenden Zugangsberechtigung, vornehmlich des Abiturs, offen. Hochschulzugangsberechtigte können auch alle anderen Möglichkeiten wahrnehmen, mit Ausnahme der Belegung weiterer allgemeinbildender Bildungsgänge, deren Abschluss in der Hochschulzugangsberechtigung ja bereits enthalten ist. Jugendliche mit mittlerem beziehungsweise Realschulabschluss sind formal für alle Möglichkeiten unterhalb der Hochschulebene qualifiziert. InhaberInnen des Hauptschulabschlusses ist hingegen der Zugang zu weiten Bereichen des Schulberufsystems verwehrt. Ihnen stehen hinsichtlich der Belegung allgemeinbildender Bildungsgänge (etwa mit dem Ziel des Realschulabschlusses) und im Übergangssystem aber mehr Optionen zur Verfügung als Jugendlichen ohne Schulabschluss (vgl. ebd.). Der Zugang zum System der dualen Berufsausbildung ist formal zwar zum größten Teil nicht an bestimmte Eingangsvoraussetzungen gebunden. Faktisch besteht jedoch eine auch historisch gewachsene enge Bindung zwischen den verschiedenen Schulabschlüssen und bestimmten Ausbildungsberufen (vgl. ebd.: 108; siehe auch Abschnitt 8.2).

Die Größenordnung, in der die verschiedenen Möglichkeiten von einem Abschlussjahrgang der allgemeinbildenden Schulen jeweils wahrgenommen werden, ist schlecht einschätzbar. Das liegt unter anderem an der Heterogenität der für die verschiedenen Bereiche geführten Statistiken und ihrer Unübersichtlichkeit. Beispielsweise enthält die Statistik der beruflichen Schulen keine direkte Zuordnung der Schulen zum Übergangssystem oder zum Schulberufssystem, weil einige berufliche Schulen Funktionen für beide Systeme erfüllen. Zudem sind die einschlägigen Statistiken sämtlich Querschnittsprodukte. In der Statistik der beruflichen Bildung (duales System) kann damit beispiels-

weise nicht zwischen Auszubildenden unterschieden werden, die direkt von einer allgemeinbildenden Schule oder aus dem Wehr- oder Zivildienst kommen und solchen, die den Ausbildungsplatz gewechselt, einen Anschlussvertrag erhalten oder erst nach einer Wartezeit überhaupt einen Ausbildungsplatz bekommen haben.

Eine Zusammenfassung der Statistiken für das berufliche Ausbildungswesen liefert der Bildungsbericht. Demnach gingen »Neuzugänge in das berufliche Ausbildungssystem 2006« zu gut 43 % in das duale System, zu knapp 17 % in das Schulberufssystem und zu knapp 40 % in das Übergangssystem (ebd.: 320). Unklar bleibt aber auch hier die Herkunft dieser Neuzugänge.

Schulformwechsel in der Sekundarstufe I

Die Möglichkeiten, innerhalb der Sekundarstufe I und insbesondere nach der Orientierungsstufe (Ende der sechsten Klasse) die Schulform und damit den Bildungsgang zu wechseln, sind den Eltern bekannt. Sie differenzierten in den Interviews aber deutlich danach, in welchem Ausmaß die denkbaren Wechsel wünschenswert sind oder praktisch durchführbar sein könnten. Naturgemäß wurde die Durchlässigkeit der Schulformen von den Eltern vor allem hinsichtlich der Schulformen des gegliederten Schulwesens diskutiert.

Die Möglichkeit eines Abstiegs, also eines Schulwechsels vom Gymnasium zur Realschule und von der Real- auf die Hauptschule betrachteten die Eltern, die sich dazu äußerten, als durchaus realistisch – größtenteils allerdings als überhaupt nicht wünschenswert. Lediglich Herr Schmidt fand einen möglichen Abstieg praktisch unbedenklich: »Im schlimmsten Fall bleibt er halt sitzen und geht [vom Gymnasium, T.E.] ab, ist ja nun auch keine Katastrophe« (16: 22). Andere Eltern äußerten hier verschiedene Bedenken.

Zum einen bezweifelten sie, dass ein Abstieg immer auf die in der Hierarchie der Schulformen nächstuntere Schulform führt. Dazu gehört die oben (Seite 128) schon zitierte Frau Urban, die sich möglichst viel Einflussmöglichkeit auf die Schullaufbahn ihrer Tochter erhalten will. Auch Herr Kaiser konnte sich vorstellen, dass bei einem Abgang vom Gymnasium wegen der gut nachgefragten Realschulplätze die »Durchreichung« (Herr Kaiser, 10: 105) vom Gymnasium zur Hauptschule erfolgt. Neben der Sorge beider Eltern, im Zweifelsfall nur noch eine sehr eingeschränkte Kontrolle über die weitere Schullaufbahn des Kindes zu haben, befürchtete unter anderen auch Herr Kaiser negative Auswirkungen eines Abstiegs auf das Selbstbewusstsein und das Selbstwertgefühl des Kindes (10: 108). Andererseits konnte sich Frau Ebert vorstellen, dass es bei unklaren Erfolgsaussichten ihres Kindes für dessen Selbstwertgefühl besser sein

könnte, relativ gute Beurteilungen auf einer Realschule statt relativ schlechte auf einem Gymnasium zu erhalten. Diese Erwägung bezog sie aber auf den Wechsel in die, nicht innerhalb der, Sekundarstufe I. Gleichwohl ist dies ein Beispiel dafür, welche Überlegungen neben der Verwertbarkeit von Schulabschlüssen in Bildungsstrategien einfließen können:

T.E.: Also hätten Sie aber prinzipiell mit einer anderen Schulform nicht, also kein prinzipielles Problem gehabt?

Frau Ebert: Also, ich jetzt nicht. Da hätte ich eher mit meinem Mann Stress gekriegt. Weil ich dann immer so gesagt habe, wenn Realschule in Frage kommt, ist auch gut. Also ich fand immer besser, in der Realschule oben mitzuspielen, als auf dem Gymnasium immer unten mitzuspielen. Es ist ja unheimlich frustrierend, immer nur so vier, vier minus, oder mal eine drei minus zu haben. Und dann ist es doch eigentlich sinnvoller, Realschule eher so besser womöglich zu sein. Na ja, mussten wir jetzt nicht ausdiskutieren (lacht). Das wäre echt ein bisschen schwierig geworden. Mein Mann hat eher so, meinte, lieber Gymnasium, und dann lieber unten irgendwie, aber auf jeden Fall doch da durchkommen. (5: 45–46)

Zum anderen – und häufiger – brachten die Eltern mit einem Schulwechsel aber den Verlust des sozialen Umfeldes des Kindes an der bisherigen Schule in Verbindung. Eine meist im Zeitraum von einem bis drei Jahren nach dem Wechsel auf die weiterführende Schule vorgestellte Umstellung und Neugewöhnung des Kindes an Räumlichkeiten, Lehrkräfte, schulische Arbeitsweise und einen neuen Freundeskreis soll dem Kind möglichst nicht zugemutet werden. Die Sorge, das Kind mit einem Schulwechsel in der Sekundarstufe I übermäßig zu belasten, wurde auch im Zusammenhang mit der Möglichkeit eines schulischen Aufstiegs genannt – die Eltern waren damit größtenteils der Meinung, dass ein Schulwechsel innerhalb der Sekundarstufe I unabhängig von seiner Richtung eine Belastung für das Kind darstellt.

Die Machbarkeit eines schulischen Aufstiegs während der Sekundarstufe I beurteilten die Eltern deutlich skeptischer als die umgekehrte Variante eines Abstiegs. Gefragt, ob die möglichen Schulwechsel im gegliederten Schulwesen funktionieren würden, antwortete die Gesamtschullehrerin Frau Wolter: »Von oben nach unten wunderbar. Von unten nach oben gar nicht.« (13: 120). Frau Albrecht äußerte sich weniger drastisch, aber ähnlich. Im Anschluss an die Erzählung, dass sie selbst ohne den Einsatz ihrer Grundschullehrerin wahrscheinlich auf der Realschule und nicht auf dem Gymnasium »gelandet« wäre, sagte sie:

Frau Albrecht: Aber wir hätten ja nach oben hin noch alle Möglichkeiten gehabt. Heute wird das ja durch diese Verkürzung [der Schulzeit am Gymnasium, T.E.] und so wird das schon schwieriger. Also diese Durchlässigkeit, finde ich, ist auch nicht mehr so gegeben. Die behaupten das zwar immer alle, aber ich sehe das jetzt nicht so genau. (2: 232)

Frau Albrecht spricht die zeitliche Komprimierung der Sekundarstufe I am Gymnasium als einen erst kürzlich etablierten Faktor an, durch den der Wechsel auf das Gymnasium erschwert werden könnte. Sie geht davon aus, dass ein auf das Gymnasium wechselnde Kind jetzt weniger Zeit hat, sich an den Lernstand im Gymnasium anzupassen. Frau Rademacher betonte eher prinzipielle Unterschiede in der Arbeitsweise von Realschule und Gymnasium:

Fr. Rademacher: Was ich auch immer wieder ganz schwierig finde, diese Durchlässigkeit so zwischen den Schulen, die ist nicht wirklich gegeben. Das man so früher, ich weiß das, zu uns in die Klasse [am Gymnasium, T.E.] kamen mal Kinder von der Realschule (T.E.: Also während der Mittelstufe?) Ja. Aber heute ist das, also de fact..., es gibt, also es steht in diesen Schulkonzepten und in diesen ganzen Broschüren, die man auch so als Eltern kriegt, da steht das drin. Aber ich kenne keinen; und ich denke auch irgendwie zwischen Realschule und Gymnasium liegt inzwischen so viel, auch so von der Unterrichtsvermittlung und so, dass das wirklich kaum möglich ist, mal eben in der achten Klasse so einen Sprung zu machen. Das weiß ich von Eltern, die eben ein Kind an der Realschule haben und eins am Gymnasium. Die sagen: die arbeiten doch ganz anders. Die lernen zwar viele Sachen [...], aber so die Form der Stoffvermittlung ist auch eine ganz andere. (12: 50)

Die pessimistischen Einschätzungen zur Machbarkeit eines schulischen Aufstiegs während der Sekundarstufe I wurden deutlich weniger als die Einschätzungen eines Abstiegs von Kommentaren begleitet, inwiefern dieser Wechsel wünschenswert sei. Das liegt nicht zuletzt daran, dass der Großteil der Kinder des Samples direkt das Gymnasium besuchen wird. Gedanken zu einem möglichen Abstieg liegen für die Eltern daher näher als solche zu einem für ihr Kind nicht möglichen Aufstieg. Gleichwohl lässt sich eine latente oder wie in obigen beiden Beispielen explizite Befürwortung der Aufstiegsmöglichkeit festhalten.

Zum möglichen Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Wechselmöglichkeiten und der Schulformwahl ist eine naheliegende Vermutung, dass die pessimistische Einschätzung der Aufstiegsmöglichkeiten dazu beitragen könnte, gleich die nächsthöhere Schulform anzustreben – zum Beispiel das Gymnasium statt der Realschule. Hinweise hierauf haben sich aus den Interviews allerdings nicht ergeben.

Aber auch die Eltern, deren Kind eine Realschule besuchen wird und für die ein potenzieller Wechsel auf das Gymnasium eine größere Relevanz als für Gymnasiums-Eltern hat, zogen diesen Schritt nicht näher in Betracht. Aus dem Sample werden die Kinder von vier der befragten Eltern(-paare) die Realschule besuchen; inklusive älterer Geschwister, die zum Interviewzeitpunkt bereits eine Realschule besuchten, erhielt ich Auskunft zu sieben Realschulkindern. In keinem Fall schlossen die Eltern aus, dass die Kinder möglicherweise das Abitur anstreben könnten. Sämtlich sahen sie entsprechende konkrete Überlegungen aber für das Ende der regulären Realschulzeit vor und betrachteten das Abitur damit als auf den Realschulabschluss aufbauenden konsekutiven Abschluss.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die befragten Eltern für die Sekundarstufe I Abstiege im gegliederten Schulwesen für nicht wünschenswert, aber keinesfalls ausgeschlossen halten. Die Aufstiegsmöglichkeit hingegen befürworteten sie, schätzen einen Aufstieg praktisch aber als unrealistisch ein. Insgesamt sind Vorbehalte gegenüber einem Schulwechsel in der Sekundarstufe I wegen der damit verbundenen Diskontinuität des sozialen Umfelds des Kindes verbreitet – unabhängig von Richtung und möglichem Anlass eines Wechsels. Somit spricht vieles dafür, dass die Eltern die zum Übergang in die Sekundarstufe gefällte Entscheidung als mittel- bis langfristige Festlegung auf die weitere Schullaufbahn ihres Kindes verstehen. In zwei Interviews ergaben sich Hinweise darauf, dass die Eltern einen Schulwechsel gegebenenfalls aktiv einleiten könnten: Frau Rademacher behält sich Bemühungen vor, für ihren Sohn doch noch einen Platz an der IV-Gesamtschule zu erhalten und für Herrn Demir ist es eine Option, den Wechsel seines Sohns auf die wohnortnahe 2-Realschule zu betreiben, die schon seine Tochter besucht. In beiden Fällen läge einem Schulwechsel aber willentliches Handeln der Eltern (und Kinder) zugrunde und kein sich aus der Schulstruktur ergebender Automatismus.

Nach dem ersten Schulabschluss

Die Möglichkeit, direkt im Anschluss an den Erwerb des mittleren Schulabschlusses an der Realschule zwecks Erwerb des Abiturs in die Oberstufe an einem Gymnasium oder an einer Gesamtschule zu wechseln, hielten alle befragten Eltern, die wenigstens ein

Kind an einer Realschule hatten, für wünschenswert und prinzipiell realisierbar. Freilich stellten sie die Realisierbarkeit unter den Vorbehalt eines entsprechend guten Realschulabschlusses* und eines dann noch herzustellenden Einvernehmens mit ihrem Kind. Auch Eltern, die vor der Anmeldung ihres Kindes an einem Gymnasium einen Realschulbesuch nicht ganz ausgeschlossen hatten, äußerten sich durchaus optimistisch zur Realisierbarkeit dieser Option. Dieses konsekutive Modell steht für eine unter anderem bezogen auf das Abschlussalter weitgehend reguläre Schullaufbahn, die möglichst mit dem höchsten Schulabschluss des allgemeinbildenden Schulwesens beendet werden soll. Dabei steht diese Variante für einige Eltern auch für eine Schullaufbahn, die der willentlichen Einflussnahme eher zugänglich erscheint als ein eventuell vom Scheitern bedrohter Gymnasiumsbesuch, dessen Folgen für die formale Qualifikation der Kinder schlecht einschätz- und kontrollierbar sind.

Weitgehend fester Bestandteil der Interviews war die Frage nach den (meinerseits zunächst nicht weiter spezifizierten) Möglichkeiten, die verschiedene Schulabschlüsse den Jugendlichen nach dem Verlassen der Schule bieten. Der Frage zugrunde lag die Vermutung, dass die Kenntnis der Eingangsvoraussetzungen für verschiedene Arten von berufsqualifizierenden Bildungsgängen und Berufen eine Rolle in der Entscheidung für eine weiterführende Schulform spielt – die elterliche Skepsis gegenüber den Aufstiegsmöglichkeiten während der Sekundarstufe I bekräftigt diese Vermutung.

Die Wahlmöglichkeiten für einen Ausbildungsberuf sahen die Eltern für die InhaberInnen des Realschulabschlusses durchgängig als eingeschränkt an. Mehrere Eltern berichteten wie Frau Lux von der Praxis ihres jeweiligen Arbeitgebers, für bestimmte Ausbildungsberufe nur AbiturientInnen einzustellen:

T.E.: Und die verschiedenen Schulabschlüsse, die es halt gibt, Abitur, Realschulabschluss, Hauptschulabschluss, (...) wie würden Sie die einschätzen, oder welche Möglichkeiten gibt es damit?

Frau Lux: Das ist, (...) also heutzutage ist ja schon, also zum größten Teil Pflicht, das man ein Abitur hat, um bestimmte Ausbildungsstellen zu bekommen. Also das weiß ich jetzt auch selbst da wo ich arbeite in der Firma, wir sind ein Industriebetrieb, weiß ich, dass wir zum Beispiel nur Abiturienten als Industriekaufmann oder

* Die Berechtigung zum Besuch der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe erhalten SchülerInnen mit der FOR/dem mittleren Schulabschluss in NRW, wenn alle Fächer mit mindestens »befriedigend« bewertet wurden. In begrenztem Umfang können »ausreichende« Leistungen in einigen Fächern durch mindestens »gute« Leistungen in anderen Fächern ausgeglichen werden (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I (APO-S I): § 41).

-frau einstellen. Und ich selbst habe damals noch mit Realschulabschluss diese Ausbildung machen können. Und deswegen finden wir es am Besten, wenn sie das Abitur schafft und dann hat sie halt alle Möglichkeiten. Was heißt alle Möglichkeiten, aber dann hat sie schonmal die Voraussetzung, die meistens erwünscht ist.
(11: 93–94)

Dass sich die Eingangsvoraussetzungen für den Arbeitsmarkt in den vergangenen drei Jahrzehnten deutlich in Richtung höherer Schulabschlüsse verschoben hätten, äußerten die meisten Eltern. Herr Urban sprach auch einen dieser Entwicklung zugrunde liegenden Prozess an:

T.E.: Und Sie sagten gerade, die Berufschancen mit einem Realschulabschluss wären heute nicht mehr so gut?

Herr Urban: Vor zwanzig Jahren waren sie noch, ich sage jetzt mal, gut. Nur heutzutage, wir haben jetzt so viele Gymnasiasten, und Studenten. Und wenn sich da einer bewirbt, nimmt man immer erst einen Gymnasiasten oder einen Studenten oder wie auch immer. Das geht von oben nach unten runter. Und wenn da keiner ist, einen Realschüler, und dann geht es irgendwie Gesamtschule, und ganz unten steht dann die Hauptschule, ist ja so. Ich meine, das war früher auch so, nur früher war es irgendwie, da waren noch mehr Berufe irgendwie zur Verfügung, da war das Verhältnis noch anders als heutzutage. (9: 70–71)

Die hier angesprochene Verschiebung des Qualifikationsprofils der SchulabgängerInnen wird im nächsten Abschnitt wieder aufgegriffen. An dieser Stelle ist es sinnvoll, analytisch zwischen einem relativen und einem absoluten Wert eines Schulabschlusses als Zugangsvoraussetzung zu verschiedenen Berufsfeldern zu unterscheiden. Diese Unterscheidung ist allerdings vorläufig und wird weiter unten hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit diskutiert werden. Unter dem absoluten Wert eines Schulabschlusses können wir uns beispielsweise die über eine bestimmte Anzahl von Jahren in den Abschluss gesteckte (Lern-)Arbeit vorstellen. Ein Haupt- oder Realschulabschluss hätte demnach heute den gleichen absoluten Wert wie ein entsprechender Abschluss, der vor 20 Jahren erworben wurde. Der relative Wert eines Schulabschlusses ist hingegen nicht als absolutes Maß in ihm kumulierter Arbeit, sondern als Maß seiner Verwertbarkeit auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu verstehen. Sofern sich die Anteile der verschiedenen Abschlüsse an

einem Abschlussjahrgang beispielsweise in den letzten 20 Jahren zugunsten der höheren Abschlüsse verändert haben, hätte ein Realschulabschluss heute zwar noch den gleichen absoluten, aber einen geringeren relativen Wert. Nach diesem Schema lassen sich Frau Lux' und Herrn Urbans Ausführungen als Reflexionen einer *relativen* Entwertung von Schulabschlüssen verstehen.

Die Ansicht vieler Eltern, dass die Qualifikation für berufliche Laufbahnen durch den absoluten Wert eines Schulabschlusses gegeben ist, gerät in Konflikt mit ihrer Erfahrung, dass für die Arbeitsmarktchancen ihrer Kinder der heutige relative Wert eines Schulabschlusses wichtiger ist. Frau Albrecht fragte ich, ob sich die Möglichkeiten der Jugendlichen mit den verschiedenen Schulabschlüssen unterscheiden; auf ihre Nachfrage hin konkretisierte ich, ob sie es beispielsweise problematisch fände, wenn eins ihrer Kinder (die beide das Gymnasium besuchen beziehungsweise besuchen werden) einen Realschulabschluss und nicht das Abitur erwerben würde. Ihre Antwort:

Frau Albrecht: Rein theoretisch nicht. Wenn ich die Möglichkeit hätte, vernünftige Ausbildungsplätze zu kriegen, mit einem Realschulabschluss. Aber die Möglichkeit haben Sie ja heutzutage gar nicht mehr. Sie müssen ja jetzt bei [Großunternehmen] oder sonstwo müssen Sie mittlerweile ja schon fast Abitur haben oder wenigstens Fachabitur, um eine vernünftige Handwerkerlehre da zu machen. Ich denke mal, mit einem Realschulabschluss, vielleicht geht es da noch. Aber, ja, so Banklehre oder sonstiges, da können Sie es vergessen. Geht ja nicht. Und in der Hinsicht fände ich es dann schon problematisch. Ich meine, wir würden es überleben. Irgendwie wird das Leben schon weitergehen. Besser fände ich natürlich, wenn er [Frau Albrechts Sohn, T.E.] von sich aus, oder wenn beide von sich aus, die optimalen Möglichkeiten haben, das auszusuchen, was ihnen jetzt auch Spaß macht. (2: 154)

Knapp die Hälfte der Befragten teilte explizit oder implizit Frau Albrechts Meinung, dass die mit einem Realschulabschluss nachgewiesene Qualifikation durchaus zur Aufnahme einer Berufsausbildung ausreicht oder ausreichen sollte – früher wie heute. Bemängelt wird letztlich, dass die Jugendlichen nicht mehr die Wahl haben, den Schulbesuch nach Erlangung der Fachoberschulreife (vorerst) zugunsten einer Ausbildung einzustellen – jedenfalls dann nicht, wenn sie auf eine ökonomisch gesicherte Zukunft in einem ihren Interessen entsprechenden Beruf Wert legen. Dabei sprach sich niemand gegen weitere schulische Bildung oder die Idee eines Studiums aus. Bemängelt wurde, dass die

Entscheidung für weitere Bildung für die Jugendlichen weniger frei wählbare Option, sondern vielmehr durch die Wettbewerbssituation am Arbeitsmarkt aufgenötigte Pflicht ist – die wiederum zu erhöhtem Leistungsdruck und verschärftem Leistungswettbewerb in der Schule führt.

Beinahe alle Eltern, die sich auf die Frage nach den Verwertungsmöglichkeiten der Schulabschlüsse hin überhaupt zum Hauptschulabschluss äußerten, sprechen auch diesem einen absoluten Wert zu, der zur Aufnahme bestimmter (vor allem handwerklicher) Berufsausbildungen qualifiziert. Aus ihrer Erfahrung als Gesamtschullehrerin berichtete Frau Zamann:

Frau Zamann: Ja, also, wenn es ein ordentlicher Hauptschulabschluss ist, ist das sicherlich jemand, der durchaus eine Berufsausbildung so im Handwerksbereich machen kann.

T.E.: Und würden Sie sagen, so jemand kriegt dann auch eine Lehrstelle?

Frau Zamann: Sehr schwer. Das ist sehr, sehr schwer. Weil (...) ja die Betriebe natürlich auch auf diese Noten gucken. Wobei in meinem letzten Jahrgang, in der Klasse 10, hat ein Schüler, der als Prognose ›keinen Abschluss‹ hatte, als einziger schon bevor überhaupt die 10 zu Ende war, eine Ausbildungsstelle gekriegt. Der ist zu einem Eignungstest gegangen, wurde da eingeladen, hatte sich da gut verkauft, das war eigentlich ein ganz kluger Schüler, der irgendwie nur nicht die richtige Arbeitseinstellung mal hatte. [...] Und dann sind es eigentlich nur recht wenige gewesen, die dann wirklich vermittelt werden konnten. (7: 88–90)

Allerdings schien einigen Eltern die Diskrepanz zwischen absolutem und relativem Wert beim Hauptschulabschluss größer zu sein als beim Realschulabschlusses. Frau Teske hatte selbst eine Hauptschule besucht und mit dem Realschulabschluss abgeschlossen. Nicht nur sie fand den geringen relativen Wert eines Hauptschulabschlusses ungerechtfertigt und außerdem durch die Stigmatisierung der Hauptschule weiter vermindert:

T.E.: Und Sie habe ich jetzt so verstanden, dass Sie nicht, also dass Sie schon sagen würden, mit einem Hauptschulabschluss lässt sich nicht so viel anfangen, aber das ist nicht ganz gerechtfertigt, dass das so ist?

Frau Teske: Genau. Also ich denke, denen wird es einfach schwerer gemacht. Ich denke, dass jemand mit einem normalen Hauptschulabschluss,

je nachdem welchen Beruf, es gibt ja nun mal Leute, die können besser was mit den Händen machen als mit dem Kopf, so. [...] Und das werden super Handwerker, aber denen werden sämtliche Türen und Tore verbaut, weil sie halt auf der falschen Schule waren. (21-22: 229–230)

Frau Teske skandalisiert hier eine Geringschätzung des absoluten Werts eines Hauptschulabschlusses; und damit eine Diskriminierung von HauptschulabsolventInnen, welche die durch den geringen relativen Wert des Abschlusses bedingten geringen Beschäftigungsaussichten weiter verschlechtert. Implizit kritisiert sie, dass auf den Schulabschluss ausgerichtete formale Eingangsvoraussetzungen der Qualifikation oder Leistungsfähigkeit von HauptschulabsolventInnen nicht gerecht werden.* Ähnlich äußerte sich Herr Schmidt:

Herr Schmidt: Und wenn man immer in der Zeitung liest, dass die Leute tatsächlich, dass es Leute gibt, die kriegen keine Lehrstellen, das ist schon dramatisch. Die sitzen mit 16 da, haben ihren Hauptschulabschluss, vielleicht ja auch einen guten, und kriegen keine Lehrstellen. Das ist unfassbar. Also das finde ich bedenklich. Und dann ist es natürlich ein Unterschied, ob man einen Realschulabschluss hat oder einen Hauptschulabschluss. Denn die kriegen ja nicht die Lehrstelle deswegen nicht, weil sie blöder sind, sondern weil sie den Hauptschulabschluss haben, und eben nicht den Realschulabschluss. Es gibt ja viele Lehrstellen, die sind zum Beispiel nur für Abiturienten von vorneherein vorgesehen. Zum Beispiel bei Banken ist das viel. (16: 89)

Unabhängig von der Frage nach der Verwertbarkeit der Schulabschlüsse äußerten einige Eltern ihren Eindruck, dass die schulischen Leistungsanforderungen an ihre Kinder im Vergleich zu ihrer eigenen Schulzeit gestiegen seien. Solche Einschätzungen können wir nach dem bisherigen Interpretationsmuster so verstehen, dass diese Eltern von einem gestiegenen absoluten Wert der Schulabschlüsse ausgehen. Frau Albrecht hatte sich mir gegenüber zunächst über die Anforderungen im Mathematik-Unterricht ihres Sohnes in der fünften Klasse am Gymnasium beschwert und fuhr fort:

* Eine alternative Interpretation von Frau Teskes Äußerung ist, dass nach ihrer Meinung die (individuell und gesellschaftlich integrierende) Kompensationsfunktion handwerklicher Ausbildungen für Personen abnimmt, deren Fähigkeiten (»mit den Händen«) von der Schule (»mit dem Kopf«) nicht honoriert werden.

Frau Albrecht: In der sechsten Klasse Musikunterricht, ich weiß es aus einer anderen Klasse, die mussten transponieren, niedertransponieren, in andere, in andere (T.E.: Tonlagen [korrekt: Tonarten, T.E.]) ja. Wir haben *gesungen* (T.E.: (lacht)). Unsere Lehrerin saß am Klavier und wir haben gesungen, das weiß ich noch. Das können Sie wirklich *überhaupt* nicht mehr vergleichen. (2: 140)

Frau Urban äußerte den Eindruck gestiegener schulischer Leistungsanforderungen bezüglich der Erfahrungen mit dem Grundschulbesuch ihrer Tochter:

Frau Urban: Da wird also sehr gefordert und halt sehr intensiv gefragt, und man stellt auch wirklich sehr sehr hohe Ansprüche, teilweise auch an Aufsätze. Wo wir dann sagen, so als Elternteil würde man sagen: Das reicht doch voll und ganz, also das ist der vierten Klasse entsprechend. Nein! Da muss man das Letzte aus so einem Kind halt rauskitzeln, und es muss da irgendwie noch mehr zu machen sein.

T.E.: *Ah, verstehe. Finden Sie tendenziell schon, dass die Anforderungen ziemlich hoch sind in der Schule?*

Frau Urban: Ja, ja, doch. Die sind also, sind nicht mehr ganz so einfach wie früher, sage ich jetzt mal so. Wenn ich also an meine Schulzeit zurückdenke, das ist ganz anders gewesen. (9: 80–82)

Zu vermuten ist, dass die Eltern aus diesen Beispielen die Gleichzeitigkeit von gestiegenem absoluten und gesunkenem relativen Wert der Schulabschlüsse besonders konsterniert.

Zusammenfassend ist festzuhalten:

- Neben generellen Vorbehalten gegen den Wechsel einer Schule halten viele der befragten Eltern schulische Aufstiege während der Sekundarstufe I für wünschenswert, aber unrealistisch. Ein schulischer Abstieg hingegen wird als wenig wünschenswert, aber durchaus realistische Gefahr betrachtet.
- Auch dadurch erhält der Übergang in die Sekundarstufe I eine besondere Relevanz: Die Eltern erwarten, dass ihr Kind auf der demnächst besuchten Schule/Schulform verbleibt, bis der zugehörige (erste) Schulabschluss erworben wird.
- Einige Interviews legen bezogen auf berufliche Möglichkeiten die Unterscheidung eines relativen von einem absoluten Wert von Schulabschlüssen nahe. Die Eltern

besorgt vor dem Eindruck eines gleichbleibenden oder gestiegenen absoluten Werts der durchgängig konstatierte sinkende relative Wert der Abschlüsse.

8.2 SCHUL- UND BERUFSBILDUNGSSTATISTIK

In diesem Abschnitt werden nun die Perspektiven der Eltern und die der amtlichen Statistik(en) gegenübergestellt. Es verwundert nicht, dass beide Perspektiven sich deutlich unterscheiden, da die Eltern die Zukunft ihres Kindes im Blick haben, die Bildungstatistik hingegen an Bericht, Planung und Steuerung auf Systemebene interessiert ist. Die Gegenüberstellung beider Perspektiven kann aber unter Umständen helfen, die Interpretationen der elterlichen Einschätzungen – Einschätzungen, die offenbar handlungsrelevant sind, ob sie mit der statistischen Datenlage übereinstimmen oder nicht – zu präzisieren.

Dazu ein Beispiel: Bemerkenswert ist an den oben angeführten Äußerungen der Eltern, dass auf die Frage nach der Nützlichkeit von Schulabschlüssen auf dem Arbeitsmarkt vornehmlich über den Lehrstellenmarkt reflektiert wird, insbesondere auch von den Eltern der zukünftigen Gymnasiums-kinder, die – so die Hoffnung – das Abitur erlangen werden. Aus amtlichen Statistiken und Befragungen von SchulabsolventInnen geht hervor, dass die Übergangsquote studienberechtigter Schulabsolventinnen und Schulabsolventen in eine Hochschule seit 1995 um die 70 % schwankt, also ein Großteil der Studienberechtigten die Option des Studiums auch wahrnimmt (allerdings nicht unbedingt gleich im Anschluss an den Schulabschluss, sondern gegebenenfalls in den Jahren darauf) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 170–171, 178). Damit stellt sich die Frage, wie es zu verstehen ist, dass die Eltern vornehmlich auf das System der beruflichen Bildung zu sprechen kommen und nicht etwa sagen: »Er/Sie soll studieren, und das erfordert ein Abitur«. In einigen Fällen wurde die Frage nach den durch die Schulabschlüsse eröffneten Möglichkeiten offenbar zunächst abstrakt verstanden, wie etwa von Frau Zamann (siehe Seite 157). Andere Eltern bezogen sich in ihren Ausführungen aber explizit auf das eigene Kind, wie beispielsweise Frau Lux (siehe Seite 154). Eine mögliche Interpretation ist, dass die Aufnahme eines Studiums bei der gegebenen Studierendenquote nicht derart selbstverständlich ist, dass andere Optionen nicht bedacht werden müssten – zumal die Möglichkeiten der beruflichen Bildung einigen Eltern aus ihrer eigenen Erfahrung womöglich vertrauter sind.

Plausibler erscheint mit jedoch die (zusätzliche) Interpretation, dass sich viele der zitierten Eltern erstens auf eine abgeschlossene Berufsausbildung als einen in vielerlei Hinsicht erforderlichen und akzeptablen Mindeststandard beziehen und es ihnen zwei-

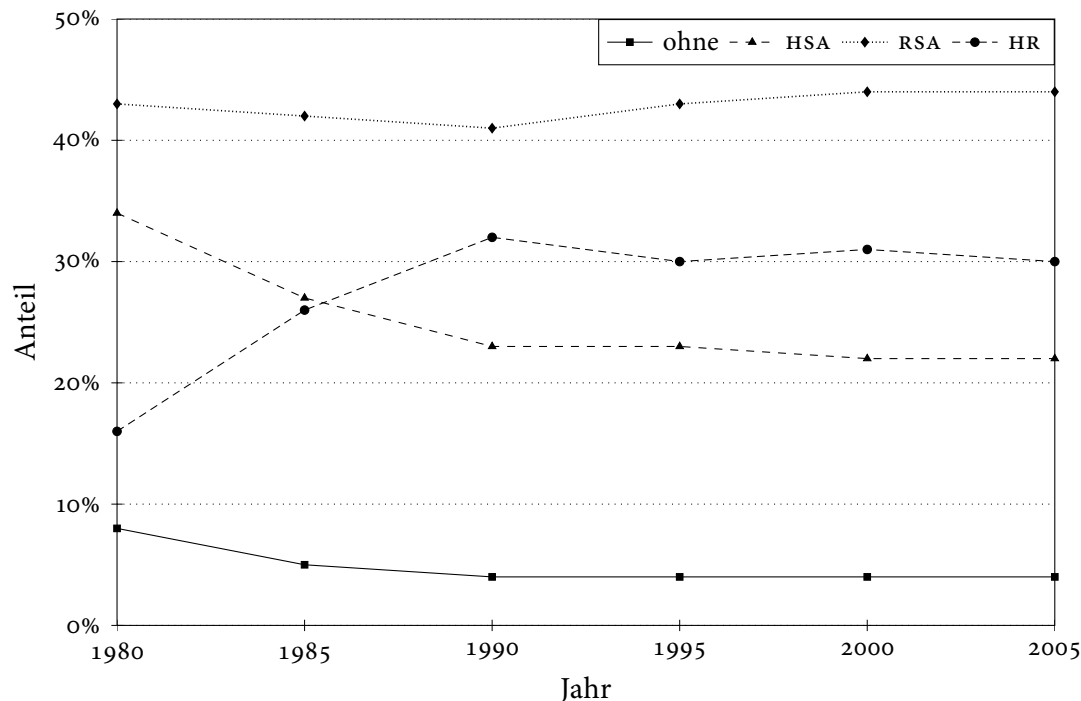
tens und insbesondere um eine tatsächliche Berufswahlfreiheit für ihre Kinder geht. Für die Interpretation, dass die Eltern das Abitur zunächst als Voraussetzung für eine tatsächliche Berufswahlfreiheit verstehen, sprechen explizit einige der Interviews. Frau Lux sprach davon, dass ihre Tochter mit einem Abitur wenn schon nicht »alle Möglichkeiten«, so doch eine jedenfalls für kaufmännische Berufe notwendige Voraussetzung hätte. Auch Frau Albrechts Kinder sollen möglichst mit dem Abitur »die optimalen Möglichkeiten haben, das auszusuchen, was ihnen jetzt auch Spaß macht« (Frau Albrecht, 2: 154).

Der von vielen Eltern bemängelten Entwertung von Schulabschlüssen wird nun zunächst in der Schulstatistik, dann in Statistiken zur beruflichen Bildung nachgegangen. In der Schulstatistik würde eine relative Entwertung der Abschlüsse dadurch zum Ausdruck kommen, dass die Anteile der höheren Abschlüsse pro Jahrgang zulasten der niedrigeren Abschlüsse wachsen. Nach diesem Kriterium allein kann von einer relativen Entwertung nicht gesprochen werden – jedenfalls nicht als aktuellem Phänomen. Zur Illustration dienen hier die Daten aus NRW; gegen die Verwendung bundesweiter Daten spricht unter anderem, dass in der bundesweiten Statistik aufgrund des Beitritts der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) zur BRD verschiedene Umstellungen hinsichtlich der Aggregate, Gliederungsmerkmale und der erfassten Schulabschlüsse vorgenommen wurden. Diese schränken die langfristige Betrachtung und Vergleichbarkeit ein. In NRW hat sich die jeweilige relative Häufigkeit der im allgemeinbildenden Schulwesen vergebenen Haupt- und Realschulabschlüsse und der (Fach-)Hochschulreife seit 1990 nicht mehr wesentlich geändert (siehe Abb. 8-1, Seite 162).^{*} Ein bemerkenswerter Trend zu höheren Schulabschlüssen ist somit für die vergangenen 20 Jahre nicht zu erkennen.

Eine andere Möglichkeit ist, die Verteilung von FünftklässlerInnen auf die verschiedenen Schulformen zu betrachten. Unter der Annahme einer (weiterhin) hohen Bindung zwischen Schul- und Abschlussart könnten Änderungen in der Verteilung der SchülerInnen auf die Schulformen auch zukünftige Änderungen in den Verteilungen der Abschlüsse erwarten lassen. Dabei ist anzunehmen, dass entsprechende gravierende Änderungen auch in den Medien berichtet würden und den Eltern so zur Kenntnis ge-

* Ich habe hier darauf verzichtet, zusätzlich die an beruflichen Schulen erworbenen Abschlüsse einzubeziehen. Ein cursorischer Blick in die einschlägigen Tabellenwerke (*Fachserie 11, Reihe 2* des Statistischen Bundesamtes) deutet für die jüngere Zeit darauf hin, dass sich auch dann an der relativen Statik der vorgestellten Verteilung nicht viel ändern würde. Vor allem der Anteil der Realschulabschlüsse wäre bei Berücksichtigung der beruflichen Schulen in den jüngsten Jahren etwas erhöht.

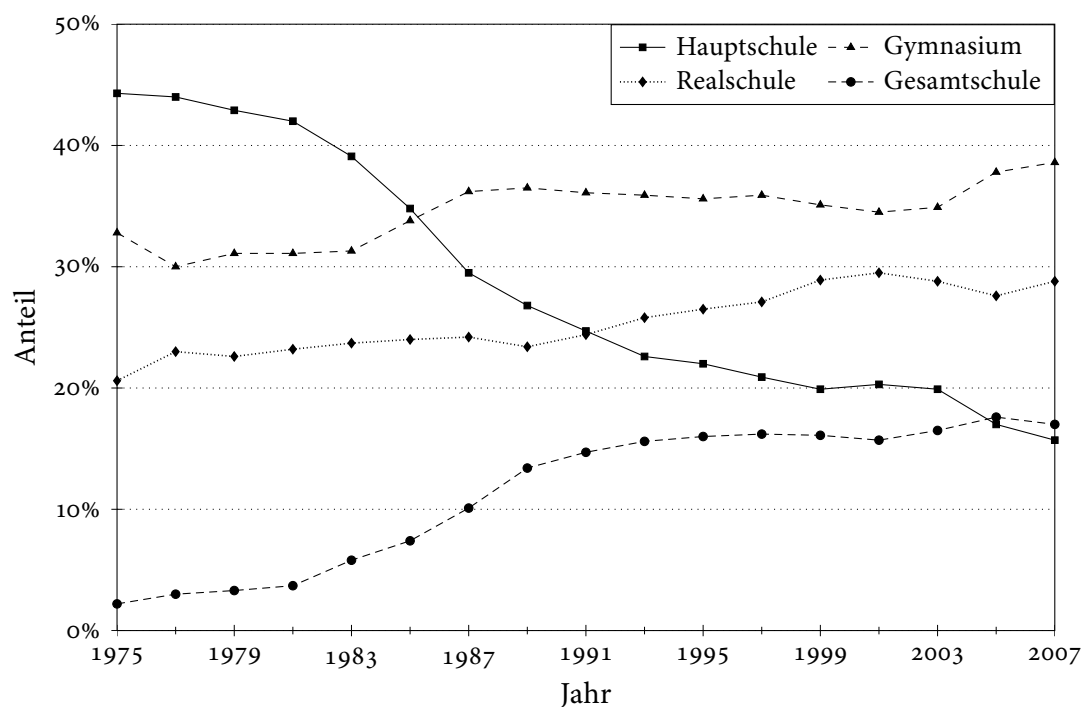
Abbildung 8-1: Schulabschlüsse in NRW an Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, integrierten Gesamtschulen und freien Waldorfschulen, 1980 bis 2005.



Zahlenwerte und Datenquellen: siehe Tabelle A-3, Seite 272.

langten (in den Interviews wurden etwa vereinzelt Berichte über die aufgrund sinkender SchülerInnenzahlen recht regelmäßigen Schließungen von Hauptschulen erwähnt). Das ebenfalls auf NRW bezogene Bild (Abbildung 8-2, Seite 163) ist hier aber ähnlich statisch wie bei der Verteilung der Abschlüsse. Zum Beispiel stieg der Anteil der Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 5 an der Realschule zwischen 1975 und 2007 von 20,6 % auf 28,8 %, hatte aber auch schon 1995 einen Wert von 26,5 % erreicht. Der Anteil kleiner GymnasiastInnen stieg von 32,8 % (1975) auf 38,6 % (2007), schwankt aber schon seit 1987 nur leicht um ein Niveau von ca. 36 %. Zwar lassen sich für beide Schulformen in jüngster Zeit leichte Schwankungen beobachten (beim Gymnasium in Richtung eines höheren Anteils, bei der Realschule in beide Richtungen); diese Schwankungen sind aber zu gering, um einen mittel- oder langfristigen Trend auszumachen. Bemerkenswert ist allerdings der seit (spätestens) 1975 beinahe stetige und substanzielle Rückgang des Anteils der FünftklässlerInnen an den Hauptschulen. Ihr Anteil fiel von fast 45 % (1975) über knapp 25 % (1991) auf mittlerweile gut 15 % (2007). Zu einem erheblichen Teil dürfte hier die Umverteilung von der Hauptschule zu den öffentlichen integrier-

Abbildung 8-2: Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 5 in NRW, 1975–2007.



Zahlenwerte und Datenquellen: siehe Tabelle A-4, Seite 273.

ten Gesamtschulen stattgefunden haben, deren drastisch steigender Anteil an den in der fünften Klasse besuchten Schulformen vor allem durch die Einrichtung und den Ausbau dieser Schulform begründet ist. Ihr Anteil an SchülerInnen der Jahrgangsstufe 5 stieg von gut 2% (1975) über knapp 15% (1991) auf nunmehr 17% (2007) – dem entspricht die steigende Zahl der (öffentlichen und privaten) Gesamtschulen in NRW: Gab es 1980 32 Gesamtschulen, stieg ihre Zahl über 157 (1990) auf jetzt 218 (IT.NRW 2009). Diese Umverteilung hatte offenbar keine unmittelbare Auswirkung auf die Verteilung der verschiedenen Schulabschlüsse; ob sich der jüngste leichte Anstieg des SchülerInnenanteils am Gymnasium fortsetzt, bleibt abzuwarten. In der untersuchten Stadt weicht die Verteilung der FünftklässlerInnen vom landesweiten Durchschnitt insoweit ab, als dass auf die Haupt- und Realschulen jeweils ein kleinerer Anteil, auf die Gymnasien und Gesamtschulen ein größerer Anteil entfällt.

Eine Beschränkung der Betrachtung auf die Schulstatistik ist hinsichtlich der Frage nach einer relativen Entwertung der Schulabschlüsse also nicht sonderlich ergiebig. Des Weiteren sind die besprochenen Verteilungen aber auch nur *ein* Faktor im Zustandekommen der überaus komplexen Situation am Arbeitsmarkt. Ein weiterer Faktor sind

die starken Schwankungen der absoluten Zahl der SchulabsolventInnen (vgl. Tabelle A-3, Seite 272), die erheblichen Einfluss auf die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen haben. Diese wird zusätzlich durch die schwankende Anzahl so genannter »Altbewerber« beeinflusst. Das sind Jugendliche früherer Abschlussjahrgänge, die bisher keinen Ausbildungsplatz bekommen haben und/oder sich vor Aufnahme einer Ausbildung im Übergangssystem weiterqualifiziert haben. Hinzu kommt noch die ebenfalls schwankende Zahl von Ausbildungsplätzen auf der Angebotsseite (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2009: 11–15).

Berufsbildungsstatistik

Deshalb folgt nun ein Blick in die Statistik zur beruflichen Bildung. Grundlage ist die Statistik zu den Ausbildungsverhältnissen im dualen System. Diese sind statistisch vergleichsweise gut erfasst; insbesondere liegen Daten zur schulischen Vorbildung der Jugendlichen vor, die im jeweiligen Berichtszeitraum einen neuen Ausbildungsvertrag abgeschlossen haben. Beispielsweise ist für die 18 927 im Kalenderjahr 2007 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge für Bank-, Bausparkassen- und Versicherungsfachleute – die von den befragten Eltern viel zitierte »Banklehre« – aufgeführt, dass gut 66 % der entsprechenden Jugendlichen über die (Fach-)Hochschulreife und weitere gut 30 % über einen Realschulabschluss verfügten (STATBA 2008a: 116).

Hilfreich ist auch die Aufstellung der 2007 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge nach schulischer Vorbildung und Bundesländern (Tabelle 8-1, S. 165). Der Anteil der Jugendlichen mit Hochschulreife, die 2007 eine Ausbildung im dualen System begonnen haben, lag bundesweit bei 18,8 %. Zu den Bundesländern, bei denen der Anteil der neuen Auszubildenden* mit Hochschulreife überdurchschnittlich hoch ist, zählt auch NRW (mit 27,6 %). Hier begannen 36 233 Jugendliche mit Hochschulreife eine Ausbildung. In den anderen in diesem Sinne überdurchschnittlichen Ländern waren es zusammen 27 611. Eine gewisse Dominanz NRWs bei den Jugendlichen mit Hochschulreife, die eine Ausbildung im dualen System beginnen, lässt sich auch anders ausdrücken: Die neuen Auszubildenden in NRW machten 2007 einen Anteil an den neuen Auszubildenden in der ganzen BRD von 21 % aus; die neuen Auszubildenden *mit Hochschulreife*

* Von »neuen Auszubildenden« wird hier der sprachlichen Einfachheit halber gesprochen. Die Statistik weist tatsächlich »Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge« aus. Dazu gehören zum Beispiel auch Auszubildende mit Anschlussvertrag und solche Jugendliche, die nach einer abgeschlossenen oder abgebrochenen Ausbildung eine weitere oder neue Ausbildung aufnehmen.

Tabelle 8-1: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge im Kalenderjahr 2007 nach schulischer Vorbildung und Ländern (Anteile in Prozent).

Gebiet	ohne	HSA	RSA	HR	n.Z.*	ges. abs.
BRD	3,8	31,7	42,3	18,8	3,4	623 929
Baden-Württemberg	2,2	35,0	44,4	14,9	3,5	81 011
Bayern	4,4	44,2	40,4	10,1	0,9	102 808
Berlin	4,7	28,5	38,1	26,9	1,9	21 954
Brandenburg	6,8	26,1	42,1	20,4	4,5	19 198
Bremen	2,9	22,3	40,7	29,3	4,8	6 140
Hamburg	2,1	22,8	40,3	34,4	0,4	13 956
Hessen	3,6	31,1	39,2	21,5	4,6	42 453
Mecklenburg-Vorp.	7,7	29,3	49,3	11,9	1,9	16 103
Niedersachsen	3,6	25,3	47,4	17,5	6,2	59 440
Nordrhein-Westfalen	3,3	27,1	36,7	27,6	5,3	131 154
Rheinland-Pfalz	2,7	40,6	40,6	14,8	1,3	31 197
Saarland	2,4	39,5	31,7	25,0	1,4	8 283
Sachsen	4,1	25,5	53,7	14,9	1,8	31 144
Sachsen-Anhalt	8,5	19,9	52,6	16,7	2,3	19 351
Schleswig-Holstein	1,9	36,6	42,8	14,5	4,2	21 586
Thüringen	4,7	24,4	52,4	15,6	2,9	18 151

* »im Ausland erworbener Abschluss (nicht zuordenbar)«.

Quelle: STATBA 2008: 53–54.

in NRW machten aber 31% aller bundesweit neuen Auszubildenden mit Hochschulreife aus. Gleichzeitig lag in NRW der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die 2007 die hier gezählten allgemeinbildenden Schulen (Gesamtschule, Waldorfschule, Gymnasium) mit einer Hochschulreife abschlossen, bei 31,6%. Dieser Anteil liegt sehr nah am entsprechenden bundesweiten Anteil von 29,6% (vgl. STATBA 2008b: 251). Der überdurchschnittliche Anteil der neuen Auszubildenden mit Hochschulreife in NRW folgt also nicht quasi automatisch aus einer entsprechenden Verteilung der Schulabschlüsse.*

* Bei der länderweisen Betrachtung der schulischen Vorbildung der neuen Auszubildenden werden mögliche Mobilitätsprozesse natürlich ignoriert. Dass sie bei einer Betrachtung auf der Aggregatebene der Bundesländer für NRW zunächst vernachlässigt werden können, le-

Von dem über ein Viertel der neuen Auszubildenden in NRW mit Hochschulreife werden einige Berufe besonders nachgefragt (siehe auch unten), so dass der Zugang zu solchen Berufen ohne die Hochschulreife schwierig ist.

Für die Betrachtung zeitlicher Veränderungen der schulischen Vorbildung der Jugendlichen mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag eignet sich die Berufsbildungsstatistik allerdings nur eingeschränkt. So wird die schulische Vorbildung der Auszubildenden erst seit 1982/1983 überhaupt erfasst, vor 1993 allerdings für den gesamten Bestand an Auszubildenden und nicht (nur) für die neuen Vertragsabschlüsse (BIBB 2009: 127). Die Daten von 1993 bis 2006 lassen nicht immer den Schluss auf den bis dahin erreichten höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss zu: »Sofern vor Antritt der Berufsausbildung eine berufsbildende Vollzeitschule besucht wurde, wird diese als zuletzt besuchte Schule angegeben« (ebd.). Seit 2007 basiert die Berufsbildungsstatistik auf Individualdaten und der höchste bisher erreichte allgemeinbildende Schulabschluss wird nun stets erhoben (ebd.: 108–109, 127).

Das bedeutet für die hier interessierenden Aspekte der Statistik zwei Probleme. Erstens liegen sinnvoll detaillierte Daten überhaupt erst seit Anfang der 1980er Jahre vor. Damit ist der abgedeckte Zeitraum noch kürzer als der, für den die Verteilung der Abschlussarten der allgemeinbildenden Schulen aus der Schulstatistik rekonstruiert werden kann. Im *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009* behilft sich das BIBB hier mit Daten der Volkszählung 1970. Das zweite Problem stellt die Umstellung der Statistik 2007 dar. Nun liegen zwar detaillierte Angaben zur schulischen Vorbildung vor; diese sind aber mit den Ergebnissen des Zeitraums von 1982/1983 bis 2006 nicht direkt vergleichbar. Zwar kann erwogen werden, die Angaben zum Besuch beruflicher Schulen bis 2006 den allgemeinbildenden Schulabschlüssen zuzurechnen. Da die vor dem Besuch beruflicher Schulen bereits vorhandenen allgemeinbildenden Schulabschlüsse der SchülerInnen aber nicht nachgehalten sind, wird davon entweder praktisch abgesehen (ebd.: 127) oder die Zurechnung erfolgt aufgrund grober Schätzungen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 111).

Anhand der unveränderten Daten für den Zeitraum von 1993 bis 2006 kommt Alexandra Uhly im *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009* zu dem Schluss, dass sich

gen die Ergebnisse der Bewerberstudie 2008 der Bundesanstalt für Arbeit und des BIBB nahe. Demnach hatten sich von den BewerberInnen um einen Ausbildungsplatz, die aus NRW und aktiv auf Ausbildungsstellensuche waren, lediglich 14 % auf eine Ausbildungsstelle beworben, die mehr als 100 km vom Wohnort entfernt lag (alte Bundesländer: 16 %, BRD: 21 %) (BIBB 2009: 83). Die frühere Bewerberbefragung 2006 ergab für NRW einen zwar geringfügig höheren, aber immer noch unterdurchschnittlichen Anteil überregionaler Bewerbungen (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2008: 72).

die Verteilung der schulischen Vorbildung auf die neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge seit 1993 kaum geändert hat.

Gravierende Veränderungen liegen weiter zurück: Hatten 1970 in den alten Ländern (inklusive Berlin-West) noch ca. 8 % der Auszubildenden des dualen Systems keinen allgemeinbildenden Schulabschluss und ca. 71 % einen Hauptschulabschluss, waren dies im Jahr 1985 nur noch 2,1 % bzw. 35,5 %. (BIBB 2009: 127–128)

Diese Entwicklung entsprach zwar nicht vom Niveau, aber von der Richtung her der Entwicklung der Verteilung der Schulabschlüsse bei den AbsolventInnen allgemeinbildender Schulen im gleichen Zeitraum. Gleichzeitig stieg der Anteil der Auszubildenden mit Studienberechtigung von 1 % (1970) über 12 % (1985, jeweils alte Bundesländer) auf 16,1 % (2006, bundesweit). Insgesamt hat verglichen mit dem jeweiligen Anteil an den allgemeinbildenden Schulabschlüssen die Überrepräsentation von HauptschülerInnen im dualen System ebenso abgenommen wie die Unterrepräsentation von Studienberechtigten – eine Entwicklung, die sowohl die Folgen der Bildungsexpansion widerspiegelt als auch verringerte Zugangschancen von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss zum dualen System indiziert (ebd.: 128–129).

Hinsichtlich der Möglichkeiten freier Berufswahl ist die Aufschlüsselung der Ausbildungsberufe in Segmente aufschlussreich, die nach den Anteilen der schulischen Vorbildung der neuen Auszubildenden konstruiert werden. Eine Variante funktioniert so, dass dem »oberen Segment« solche Berufe zugeschlagen werden, in denen der Anteil der neuen Auszubildenden mit (Fach-)Hochschulreife höher ist als der jeweilige Anteil der neuen Auszubildenden mit Haupt- oder Realschulabschluss. Analog ist ein mittleres Segment (Realschulabschluss dominant) und ein unteres Segment (Hauptschulabschluss dominant) konstruierbar. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung unterscheidet noch ein »oberes« und »unteres« mittleres Segment. Der »oberen Mitte« werden die Berufe zugerechnet, in denen der Anteil der AusbildungsanfängerInnen mit Realschulabschluss mindestens 75 % beträgt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 110–111, 285).

Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung kommt anhand der Daten von 2006 für 581 181 neu abgeschlossene Ausbildungsverträge auf 10,6 % im oberen, 47,0 % im mittleren und 25,3 % im unteren Segment (Rest: »sonstige Berufe«) (ebd.). Aus der relativen zeitlichen Stabilität dieser Segmentierung schließen die AutorInnen, dass

Absolventen mit Hauptschulabschluss immer weniger Chancen haben, einen Ausbildungsplatz in den beiden oberen Segmenten [oberes Segment und obere Mitte, T.E.] zu finden, und sich der Zugang zum obersten Segment selbst für Realschüler erschwert (ebd.: 111).

Eine analoge Betrachtung mit den hinsichtlich der schulischen Vorbildung präziseren Daten über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge im Kalenderjahr 2007 zeigt, dass 14,5 % der neuen Ausbildungsverträge für Berufe im oberen Segment geschlossen wurden (STATBA 2008a: 106–119, eigene Berechnung). Nach wie vor gilt für dieses Segment, dass »es sich vor allem um kaufmännische bzw. Verwaltungsberufe des IH-[Industrie und Handel, T.E.]Bereichs [handelt], in denen mit Ausnahme des Fachinformatikers der Frauenanteil (z.T. weit) über 50 % liegt. Die Hälfte dieser Berufe ist in seiner gegenwärtigen Gestalt erst im letzten Jahrzehnt auf der Basis der Neuen Medien entwickelt worden« (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 110).

Elternperspektive und Statistik

Ausgangspunkt der Unterscheidung von relativem und absolutem Wert von Schulabschlüssen waren die oben zitierten Eltern. Diese gaben an, dass die zur Aufnahme einer Berufsausbildung erforderliche formale Qualifikation gestiegen ist, insbesondere im Vergleich zu ihrer eigenen Schul- und Ausbildungszeit. Herr Urban führte diese Verschiebung vor allem auf ein gestiegenes Qualifikationsprofil der schulischen Abschlussjahrgänge zurück, aus denen sich Arbeitgeber gleichsam von oben her bedienen (relativer Wert). Andere Eltern gaben an, dass die mit einem Haupt- oder Realschulabschluss nachgewiesene Qualifikation inhaltlich durchaus zur Aufnahme wenigstens bestimmter Berufsausbildungen befähigt (absoluter Wert).

Die Unterscheidung von auf den weiteren Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bezogenem relativen und absoluten Wert von Schulabschlüssen ist bei der Betrachtung der (Berufs-)Bildungsstatistiken letztlich nicht aufrechtzuerhalten. Schon die Formulierung der Zweckbestimmung der verschiedenen Schulabschlüsse im Schulgesetz stellt weitestgehend eine relationale Ordnung dieser Abschlüsse dar. Demnach sollen Hauptschule, Realschule und Gymnasium jeweils »eine grundlegende allgemeine Bildung«, »eine erweiterte allgemeine Bildung« und »eine vertiefte allgemeine Bildung« vermitteln; diese soll die Schülerinnen und Schüler jeweils befähigen, »ihren Bildungsweg vor allem in berufs-, aber auch in studienqualifizierenden Bildungsgängen«, »in berufs- und studienqualifizierenden Bildungsgängen« oder »an einer Hochschule, aber auch in berufsqualifizierenden Bildungsgängen fortzusetzen« (SchulG, §§ 14–16). Der Bezug auf die »Tiefe« der zu vermittelnden Bildung stellt eine rein relationale Ordnung der Schulformen und ihrer Bildungsgänge her. Als Bezugnahme auf einen absoluten Wert von Schulabschlüssen können am ehesten die für den Eintritt in die jeweiligen nachschulischen Qualifikationsphasen zu einem bestimmten Zeitpunkt faktisch erforderlichen Qualifikationen

gedacht werden. Allerdings stellt diese Zuordnung vornehmlich die wechselseitige Konstitution der relationalen Ordnungen schulischer und nachschulischer Bildungsbereiche dar und weniger eine Fixierung des jeweils erforderlichen absoluten Qualifikationsniveaus. Diese Zweckbestimmung der allgemeinbildenden Bildungsgänge schließt unabhängig von ihrer Interpretation ein, dass sich Art und Umfang der jeweils vermittelten Qualifikationen über die Zeit ändern kann, ohne dass sich die Zuordnung der Bildungsgänge zu den nachschulischen Bereichen ändert.

Auch die Berufsbildungsstatistik ist eher mit dem Gedanken vom relativen Wert von Schulabschlüssen vereinbar. Schon die recht überschaubare Befassung mit der einschlägigen Statistik und der zugehörigen Literatur hat gezeigt, dass heute wenigstens in bestimmten Berufsgruppen im dualen System deutlich andere Muster der schulischen Vorbildung der Auszubildenden festzustellen sind als vor 20 bis 30 Jahren. Das betrifft nicht nur in jüngerer Zeit neu geschaffene Berufe, sondern im Sinne einer langfristigen Entwicklung beispielsweise auch hergebrachte Berufe im kaufmännischen Bereich; diese Ausbildungsberufe werden zunehmend von hochschulzugangsberechtigten Jugendlichen gelernt. Mit dem Deutungsmuster der relativen Entwertung von Abschlüssen gehen diese Befunde insofern einher, als dass ein gestiegener Anteil schulisch Hochqualifizierter, der seine Interessen und Bewerbungserfolge auf bestimmte Berufssegmente konzentriert, dazu führt, dass schulisch geringer qualifizierte entsprechend schlechtere Aussichten auf die Erlangung eines Ausbildungsplatzes haben.

Dann stellt sich aber die Frage, inwiefern die Unterscheidung von absolutem und relativem Wert von Schulabschlüssen sinnvoll aufrechterhalten werden kann. Denn eine – gegebenenfalls auf einige Berufssegmente beschränkte – relative Entwertung von Schulabschlüssen bedeutet auch eine faktische Herabsetzung des absoluten Werts von Schulabschlüssen. Auch wenn Haupt- oder Realschulabschluss prinzipiell beispielsweise für eine Ausbildung im Banken- und Versicherungswesen ausreichend wären (absoluter Wert), sind sie es faktisch nicht, wenn entsprechende Ausbildungsplätze vornehmlich oder zunehmend mit Hochschulzugangsberechtigten besetzt werden.

Dieses Argument gegen die Identifizierung eines absoluten Werts von Schulabschlüssen kann prinzipiell auch gegen die in den angeführten Interview-Beispielen nahegelegte Unterscheidung relativen und absoluten Werts vorgebracht werden. Die Eltern bestehen aber darauf, dass Haupt- und Realschulabschluss »eigentlich« und »im Prinzip« zur Aufnahme einer Berufsausbildung – vielleicht gar einer Banklehre – qualifizieren. Die Berufsbildungsstatistik hält zeitnah, aber retrospektiv, unter anderem fest, wie die Ausbildungsplätze in den einzelnen Berufen mit Auszubildenden unterschiedlicher Schulbildung tatsächlich besetzt worden sind. Die Eltern hingegen geben an, welche

Ausbildungsplätze mit welchem Schulabschluss besetzt werden können *sollten* – und »früher« durchaus auch besetzt werden konnten. Bei den gegenwarts- und zukunftsbezogenen Äußerungen der Eltern handelt es sich um normative Setzungen, die durchaus den Zweckbestimmungen der Bildungsgänge aus dem Schulgesetz ähneln. Diesen normativen Standpunkt untermauern die Eltern dadurch, dass sie sich auf ihre Erfahrungen berufen, nach denen die mit einem Schulabschluss nachgewiesenen Qualifikationen für bestimmte Ausbildungen tatsächlich ausreichen und/oder ein Schulabschluss allein über die relevanten Fähigkeiten von BewerberInnen nicht umfassend Auskunft gibt. Ein Schulabschluss stellt für sie eine *nicht relativierbare individuelle Leistung* dar, an die ein gesellschaftliches Integrationsversprechen geknüpft ist. Als absoluten Wert eines Schulabschlusses können wir dann den Gehalt eines Schulabschlusses als Symbol für den Zugang zu einer durch (Aus-)Bildung und Arbeit vermittelten Integration betrachten. Ein absoluter Wert in diesem Sinn ist unterscheidbar und unabhängig vom tatsächlichen (relativen) Wert.

Zugespitzt lässt sich sagen, dass die langfristige Entwicklung zu höheren formalen Zugangsvoraussetzungen zum dualen System, die in der Statistik zu finden ist, den Eltern zwar bekannt ist. Dieser setzen sie allerdings einen absoluten Wert der Schulabschlüsse entgegen, den diese nicht als Ergebnis einer Einschätzung ihrer Verwertbarkeit haben, sondern *weil sie ein Schulabschluss sind*.

Hinsichtlich der Gegenüberstellung von statistischer und elterlicher Perspektive ist es somit auch nicht zielführend, beispielsweise den Realismus der elterlichen Einschätzungen an bildungsstatistischen Ergebnissen zu messen. Denn die unterschiedlichen Folgerungen aus beiden Perspektiven sind hauptsächlich den unterschiedlichen Zielen von Bildungsstatistik und Eltern geschuldet.

Zwar liegen die Eltern in den besprochenen Interview-Beispielen gemessen an der Statistik mit der Einschätzung richtig, dass sich die formalen Zugangsqualifikationen zum dualen System seit dem Ende ihrer eigenen Schulzeit erhöht haben. Dass eine »Banklehre« ohne Abitur nicht mehr möglich sei, erscheint statistisch betrachtet überzogen. Für das Kalenderjahr 2007 weist die (bundesweite) Statistik im Banken- und Versicherungsbereich 90 neue Auszubildende ohne Schulabschluss, 225 mit Hauptschulabschluss und 5708 mit Realschulabschluss aus (zusammen 31,8% der neuen Auszubildenden in diesen Berufen) (STATBA 2008a: 116).

Selbst wenn diese Verteilung lokal zuungunsten der unteren Schulabschlüsse verschoben sein sollte, ist eine entsprechende Ausbildung mitnichten ausgeschlossen. Diese Diskrepanz zwischen den Einschätzungen der Eltern und den amtlichen Daten verwundert dann nicht, wenn – wie oben schon beschrieben – die Ausführungen der Eltern

als Sorge um die Berufswahlfreiheit ihrer Kinder betrachtet werden. Sollen die Möglichkeiten der Berufswahl – eben nicht nur wegen der Option eines Studiums – möglichst uneingeschränkt sein, ist es angesichts der steigenden Qualifikationsanforderungen für eine berufliche Ausbildung nicht nur nützlich, eine Hochschulzugangsberechtigung zu haben, sondern, wie Frau Lux sagte, zunehmend notwendige Voraussetzung. Maßgeblich für diese Einschätzung ist auch nicht die statistische Perspektive auf die Gesamtheit aller Auszubildenden, die besagt, dass in keinen Ausbildungsberuf ausschließlich Hochschulzugangsberechtigte lernen. Maßgeblich ist vielmehr das durch direkte eigene Erfahrung oder aus anderen vertrauenswürdigen Quellen gesicherte Wissen, dass es Ausbildungsbetriebe gibt, bei denen eine Bewerbung ohne Abitur aussichtslos ist.

Der eingangs angeführte hohe Anteil schulisch gering Qualifizierter, die ihre Bildungslaufbahn nach dem ersten Schulabschluss nicht in einem Ausbildungsverhältnis, sondern im Übergangssystem fortsetzen, deckt sich wiederum mit den Einschätzungen der Eltern, vor allem mit denen zum Hauptschulabschluss. An diese faktische Frage schließen die Eltern mit dem normativen Beharren auf der Qualität aller Schulabschlüsse, für eine Berufsausbildung zu qualifizieren, eine normative Frage an. Sie sprechen hier die aus ihrer Sicht abnehmende Fähigkeit von Bildungswesen und Arbeitsmarkt an, Individuen – wenn auch auf verschiedenen anerkannten und ökonomisch auskömmlichen Positionen – in die (Arbeits-)gesellschaft zu integrieren. Diese Kritik bezieht sich nicht nur auf die mögliche Zukunft des jeweils eigenen Kindes, sondern spricht explizit die gesellschaftspolitische und universelle Dimension dieses Mechanismus an – in ihm berücksichtigt zu werden, steht prinzipiell allen zu.

Der beschriebene normative Standpunkt birgt damit Konfliktpotenzial zwischen den Eltern und dem Bildungswesen. Zum einen ist die Situation für SchulabsolventInnen eine andere, als die Eltern sie sich wünschen. In ihren Einschätzungen zur Nützlichkeit der Schulabschlüsse reflektieren die Eltern auch über ein wesentliches Merkmal des schulischen Berechtigungswesens: das der Konkurrenz. Ihnen ist klar, dass sie und ihre Kinder sich dieser und anderen Bedingungen aussetzen müssen, wenn ihre Kinder ein gewisses Maß an späterer Selbstbestimmung und ökonomischer Selbständigkeit erreichen sollen. Einige Eltern missbilligten explizit, dass in diesem Prozess (Bildungs-)VerliererInnen produziert werden, sahen sich aber gezwungen, zu den gegebenen Bedingungen am Bildungswesen teilzunehmen.

Zusammenfassend ist festzuhalten:

- In der Interpretation von Schul- und Berufsbildungsstatistik stellt sich der Wert von

Schulabschlüssen als Zugangsvoraussetzung zu beruflichen Laufbahnen als relativer Wert dar, der sich rein relational aus der Verteilung der Abschlussarten ergibt (und außerdem noch aus Schwankungen der AbsolventInnenzahlen und der Angebotsseite).

- Der Entwicklung dieses relativen Werts der Schulabschlüsse setzen die Eltern normativ einen absoluten Wert entgegen; dieser Wert ist die (geforderte) Eigenschaft eines Schulabschlusses, einen Anspruch auf ein Minimum an über Arbeit vermittelter Integration und Anerkennung zu begründen, der gesellschaftlich einzulösen ist.
- Dieser Anspruch bringt die Eltern in ein tendenziell konflikthafte Verhältnis zum Bildungs- und Berufswesen, das diesen Anspruch nicht unbedingt einlösen kann. Entsprechend werden die Bedingungen der Teilnahme am Bildungswesen teilweise implizit kritisiert, müssen aber – alternativlos wie sie sind – anerkannt werden.

8.3 BILDUNGSERFAHRUNGEN DER ELTERN

In den Interviews machten die Eltern vielfältig ihre eigenen Bildungs- und Berufserfahrungen für ihre Überlegungen zum Schulwechsel ihres Kindes relevant. Im Material lassen sich drei Schwerpunkte ausmachen: Erstens zu den Berufserfahrungen der Eltern, aus denen sie Informationen über Zugangsvoraussetzungen zum heutigen Arbeitsmarkt und mögliche Laufbahnen maßgeblich beziehen und die in den vorigen Abschnitten schon vorgestellt wurden. Zweitens zu den Bildungserfahrungen der Eltern selbst, insbesondere zum eigenen Übergang in die Sekundarstufe und zum weiteren Bildungsweg nach dem ersten Schulabschluss, die jetzt besprochen werden. Und drittens zu den bisherigen Erfahrungen mit dem Schulbesuch der eigenen Kinder, die sowohl den Grundschulbesuch des im Interview eigentlich in Rede stehenden Kindes als auch teilweise den älterer Geschwister beinhalten; diese werden bei der Behandlung der bisherigen Grundschulerfahrungen (Abschnitt 8.5) und der Informationsquellen der Eltern (Kapitel 9) aufgegriffen. Besonders in den ersten beiden Bereichen sind die Erfahrungen für die Eltern auch Referenzpunkte, von denen ausgehend sie soziale, ökonomische und politische Transformationsprozesse erfassen und beschreiben.

Eindrücklich schilderten einige Mütter ihre Erfahrungen mit den Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre. Die seinerzeit ausgiebig und öffentlich diskutierten (und mittlerweile unterschiedlich stark nivellierten) Merkmale differenzieller Bildungsbeteiligung waren das Geschlecht, die christliche Konfession, die soziale Klasse und die Region, dass heißt die ländliche oder städtische Prägung des Wohnortes. Insbesondere der Ab-

bau geschlechtsspezifischer Hürden des Bildungszugangs – oder, je nach Interview: ihr Fortbestand – wurde von den Interviewpartnerinnen angesprochen.

T.E.: Also würden Sie dann tatsächlich sagen, dass Sie von dem Hochschulausbau im Ruhrgebiet tatsächlich (Frau Albrecht: Ja.) profitiert haben direkt?

Frau Albrecht: Ja ja. Sowieso, damals war das ja auch so eine gewisse Euphorie, die dann herrschte, auch auf dem Bildungssektor. Meine Schwester zum Beispiel, die ist Jahrgang [19]58, die haben meine Eltern noch auf die Realschule geschickt. Weil es gehörte sich nicht für ein Mädels, auf das Gymnasium zu kommen. Und ich bin Jahrgang [19]62, und ich hatte so eine sehr nette Grundschullehrerin, die gesagt hatte, ich müsste also auf jeden Fall auf das Gymnasium. Und das waren meine Eltern, das weiß ich noch, da haben sie lange darüber nachgedacht, ob das denn jetzt sinnvoll wäre, wenn ich aufs Gymnasium gehen würde. Meine Schwester hat dann nach der Realschule, hat sie dann nachher auf Delta, hat sie das noch nachgezogen, ihr Abitur. Die hat dann auch Englisch und Deutsch studiert. Aber es war eben nicht selbstverständlich, gerade nicht als Mädels, dass man auf das Gymnasium ging. Und wenn nicht diese Grundschullehrerin damals meine Eltern bekniet hätte, denke ich mal, wäre ich wahrscheinlich auch auf der Realschule gelandet. [...] Ja, und klar, der Hochschulausbau, meine Eltern hätten mir ja jetzt auch kein Studium in Heidelberg oder Berlin oder sonstwas finanzieren können. Dementsprechend haben wir natürlich in [Stadt] studiert. (2: 231–232)

— —
T.E.: Und Sie sagten, Sie mussten wegen des Studiums gegen Widerstände kämpfen. Welcher Art waren diese Widerstände?

Frau Wolter: Ja, meine Eltern zum Beispiel waren ganz entschieden dagegen, dass wir, also überhaupt auf das Gymnasium gehen. Also da durfte noch, wir waren fünf Kinder, da durfte nur der älteste Sohn der durfte also auf das Gymnasium gehen; das war klar, weil das auch so ein bisschen einen kirchlichen Hintergrund hatte, ob der noch Pfarrer werden sollte und so weiter, also richtig traditionell müssen Sie sich das vorstellen. Und dann kamen die anderen, da

sollte erstmal, wenn Mädchen dann sowieso nur Realschule, um dann vielleicht irgendwie einen Beruf zu machen, um dann früh zu heiraten. Und dann haben sich die Entwicklungen aber überholt, so dass, ich war [als jüngstes Kind, T.E.] die erste, die direkt auf das Gymnasium gegangen ist. Meine anderen Geschwister haben das alle über den zweiten Bildungsweg gemacht. Also da war der Widerstand einfach noch zu überwinden. (13: 155–156)

Frau Albrecht und Frau Wolter wechselten beide Anfang bis Mitte der 1970er Jahre auf die weiterführende Schule. Beide Erzählungen enthalten verschiedene Aspekte, die direkt auf die Rahmenbedingungen ihrer Bildungslaufbahnen und damit retrospektiv auch auf soziale Transformationsprozesse verweisen. Prominent ist beider Hinweis auf die damaligen Rollenerwartungen an Frauen. Als nicht oder nur nebenbei erwerbstätiger Teil einer zu gründenden Familie erschien den jeweiligen Eltern die gymnasiale Bildung nicht erforderlich. Es ist davon auszugehen, dass die damalige Ausprägung des Geschlechterverhältnisses diese Ansicht der Familien sowohl mit bedingt hat als auch von ihr gestützt war.

Frau Albrecht und Frau Wolter haben zudem den Wandlungsprozess, mit dem der Gymnasiumsbesuch auch für Mädchen weniger zur Ausnahme wurde, in der Geschwisterfolge selbst erlebt. Die Bildungsreformen von ca. 1965 bis 1975 hatten das explizite Ziel, den Bildungszugang allgemein, insbesondere aber für die benachteiligten Gruppen, zu erleichtern. Entsprechende Maßnahmen beinhalteten den quantitativen Ausbau des Schulwesens, Umstrukturierungen innerhalb der Schultypen und -bildungsgänge sowie Bildungswerbung (Herrlitz u.a. 2005: 178–181). Die Frauenbewegungen brachten besonders ab Anfang der 1970er Jahre Forderungen nach Gleichberechtigung, Autonomie und egalitären Rollenverteilungen vehement öffentlich vor (vgl. Wehler 2008: 171–179, der auch den weitgehenden und nachhaltigen, aber freilich unvollständigen Abbau sozialer Ungleichheit zwischen den Geschlechtern in den Bereichen Arbeit, Bildung, Politik und Familie seit Gründung der BRD kurz rekapituliert). Beide Entwicklungen leisteten zweifelloso Beiträge, die den Zugang zu höherer Bildung für Mädchen erleichterten. Schon der kapazitive Ausbau des Schul- und Hochschulwesens ermöglichte eine ausgeglichene Bildungsbeteiligung, insbesondere für die weniger geburtenstarken Jahrgänge nach 1965.

Die Beispiele verweisen noch auf weitere Aspekte. Zunächst deuten sie auf familienexterne und strukturelle Einflüsse auf die Bildungslaufbahnen hin: Frau Albrechts Grundschullehrerin setzte sich bei den Eltern für Frau Albrechts Gymnasiumsbesuch

ein; und in Frau Wolters Fall war es angesichts der sich überschlagenden Entwicklungen nicht weiter legitim, die schulische Bildung von Mädchen mit Verweis auf eine spätere Existenz als häusliche Ehefrau beziehungsweise Reproduktionsarbeiterin von vornherein zu begrenzen. Im Verein mit den weiter oben angeführten Beispielen, in denen es um die Berufswahlfreiheit der Kinder ging, deutet sich die (historische) Entwicklung zunehmender Popularisierung* höherer Bildung an. Damit meine ich die zunehmende Universalität von (höherer) Bildung als Instrument der Selbstverwirklichung und als Selbstzweck (über den Zweck schulischer Bildung als Voraussetzung beruflicher Qualifikation hinaus). Die Signalwirkung, die für die Beteiligten von einer auf das Abitur und den damit offenstehenden Möglichkeiten abgestellten Schullaufbahn ausging, ist kaum zu überschätzen. Dabei ist der Faktengehalt der Bildungsgeschichten, die die Interviewpartnerinnen in den obigen und noch folgenden Beispielen rekonstruierten, eher sekundär. Ob der Gymnasiumsbesuch hauptsächlich der Fürsprache der Grunschullehrerin zu verdanken ist oder gewünschte Bildungslaufbahnen vornehmlich am Widerstand des Vaters scheiterten (siehe unten), ist nicht überprüfbar. Relevant sind aber die Erfahrungen, auf die mit diesen Erzählungen Bezug genommen wird; diese stellen mächtige – und häufig auch negative – Bezugspunkte für die gegenwärtig anstehenden Bildungsentscheidungen und für die Bildungsbegleitung der eigenen Kinder dar.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs stellte Frau Wolter eine Verbindung zwischen den Erfahrungen mit ihrer eigenen Bildungslaufbahn und ihren Wünschen für die Bildungslaufbahn ihrer Tochter her – eine Verbindung, die sie spontan kaum explizieren konnte. Ausgehend von ihrer Angabe, dass sie und ihre Geschwister die erste Generation in ihrer Familie waren, die studiert haben, erwiderte ich, dass ich bereits mehrere Interviews mit so definierten BildungsaufsteigerInnen geführt habe.

Frau Wolter: Und natürlich alle wollen, dass unsere Kinder das auch tun. Doch, die Vehemenz ist viel größer. (T.E.: Ja?) Also, bei, in meiner Familie beispielsweise war die Aversion gegen ein Studium unheimlich groß. Wir haben uns das alle erkämpft. Und weil wir uns das alle erkämpft haben, sind wir der Ansicht, dass das jetzt für das Kind unbedingt sein muss.

T.E.: *Verstehe. Und, aber wenn Jessica sich für eine (...) berufliche Ausbildung entscheidet? Also ich sage immer berufliche Ausbildung,*

* Im Sinne eines breiteren Bevölkerungsschichten offenstehenden Zugangs zu höherer Bildung; als begriffliche Unterscheidung zu Demokratisierung, unter der ich die Etablierung demokratischer Verfahrensweisen in der formellen und inhaltlichen Gestaltung von Bildungsmöglichkeiten und -prozessen verstehe, die ich hier nicht behandle.

letztlich ist ja offiziell ein Studium das Gleiche [im Sinne von berufsqualifizierendem Bildungsgang, T.E.].

Frau Wolter: Ja ja, genau. Ja dann würden wir zwar versuchen, noch gegenzuarargumentieren, und nochmal gegenargumentieren, und die Vorzüge eines Studiums deutlich machen, aber letztlich müssten wir es natürlich akzeptieren. Aber das ist schon für uns nicht unproblematisch, das glaube ich schon. [...] Ob das jetzt unbedingt, ja, auch auf das Studium, also, irgendwie ob das jetzt, mit was es genau zusammenhängt? Vielleicht mit der Erfahrung, dass wir natürlich, ja wenn man so will, unseren Horizont unglaublich erweitert haben mit diesem Studium. Mit der Option des Studiums war eine andere, ein anderer Lebensentwurf verbunden, und das ist glaube ich der maßgebliche Grund. (13: 152–154)

Die Erfahrung von Bildungsaufstiegen ist jedoch keinesfalls universell. Frau Teske wechselte zum Ende der 1970er Jahre von der Grund- auf die Hauptschule und schloss diese mit der Fachoberschulreife ab. Hintergrund war die familiäre Konstellation, in der ihr älterer Bruder zunächst das Gymnasium besuchte, dann aber auf die Hauptschule wechselte (und später über den zweiten Bildungsweg die Hochschulzugangsberechtigung erlangte und studierte). Das Scheitern des älteren Sohnes nahm Frau Teskes Vater zum Anlass, eine andere Schulform als die Hauptschule für Frau Teske abzulehnen:

T.E.: Und (...) also wenn nicht das Gymnasium, wissen Sie, warum eine Realschule nicht in Frage kam?

Frau Teske: Weil mein Bruder ja vom Gymnasium geflogen ist. (T.E.: O.k.) Das war die Argumentation damals. (Frau Fiedler: Auf die Hauptschule direkt.) Genau, dann konntest Du auch sofort zur Hauptschule gehen (Frau Fiedler: Dann brauchen wir den Umweg gar nicht erst machen.) Genau. Und dann hast Du auch gute Noten, und später da heiratest Du eh, da brauchst Du keinen guten Schulabschluss. (21-22: 465–466)

Darauf angesprochen, dass andere Eltern ebenfalls elterlichem Widerstand gegen höhere Bildung insbesondere für Mädchen, aber auch externe Interventionen zu ihren Gunsten erwähnt hatten, fuhr sie fort:

Frau Teske: Ach, da sind die auf Granit gebissen bei meinem Vater (lacht). Das hatte ja damals sogar noch, bei mir hatte das noch der Klas-

senlehrer von der Hauptschule versucht. Hatte da noch Französisch-Unterricht organisiert, und weiß ich nicht was alles, waren also einige, die hätten eigentlich auf das Gymnasium können, und, aber mein Vater ist da stur geblieben, keine Chance. (21-22: 476)

Frau Hansens Geschichte ist ähnlich. Sie wechselte Anfang der 1980er Jahre von der Grund- in die Realschule – »Ich fand das doof, ich wollte da nicht hin. Ich wäre gerne direkt auf das Gymnasium gegangen« (Frau Hansen, 1: 139). Auch hier hatte der ältere Bruder, der der Empfehlung zum Gymnasium gefolgt war, es während der Sekundarstufe I wieder verlassen müssen. Laut Frau Hansen wollten ihre Eltern die Wiederholung dieser Erfahrung unbedingt vermeiden, in ihrem Fall bestärkt durch noch immer anzutreffende Stereotype, die Frau Hansen paraphrasierte: »Frauen heiraten später, kriegen Kinder, die brauchen keine Karriere« (ebd.).

Bildung und sozialer Wandel

Einige Interviewpartnerinnen betonten die vom heutigen Zeitpunkt aus bestehende zeitliche und kulturelle – und, was mögliche Unterschiede zwischen ländlichem und urbanem Raum angeht, auch räumliche – Distanz zu den Mädchen benachteiligenden Stereotypen und der zugehörigen Variante des Geschlechterverhältnisses. Frau Wolter markierte diese Distanz mit einer Interpretationshilfe: »richtig traditionell müssen Sie sich das vorstellen«. Sie nahm nicht ganz zu Unrecht an, dass Menschen meines Alters (und gegebenenfalls Bildungsstandes und Wohnorts) die von ihr beschriebenen Verhältnisse und Handlungsmaximen vornehmlich aus Büchern, Erzählungen und dem Geschichtsstudium kennen (zumal ich als Mann nicht Leidtragender gewesen wäre). Analytisch lässt sich festhalten, dass der Anspruch auf eine Schulbildung, welche die individuellen (intellektuellen) Fähigkeiten der Kinder möglichst vollständig beansprucht, zunehmend zur Norm geworden ist – wenigstens für die hier besprochenen Eltern. Entsprechend machte sich Frau Fiedler über Vorstellungen, die Frau Teske von ihrem Vater berichtete, mit deren Einverständnis lustig:

Frau Teske: Das war ja auch der Hammer, da habe ich mich *so* aufgeregt, als das mit Fabian, mit dieser Lese-Rechtschreib-Schwäche rauskam. Da sagt er [der Vater von Frau Teske, T.E.] zu mir: Was, so viel Geld soll die Förderung kosten? Dann kann er doch Hilfsarbeiter werden! (lacht) (Frau Fiedler: Wo ist das Problem, nicht?) Was? Hallo?

Frau Fiedler: Hast Du nicht gesagt: Der kann auch heiraten, Papa. (lacht) (Frau Teske: (lacht)) Mittlerweile gehen ja auch Frauen auf das Gymnasium. Dann muss das ja der Fabian nicht machen (lacht). (21-22: 481-482)

Frau Teske grenzt sich hier vom spontanen Vorschlag ihres Vaters für eine mit Fabian zu verfolgende Bildungsstrategie ab, die in mehrfacher Hinsicht überholt ist. Die frühe Festlegung Fabians auf ungelernte Tätigkeiten ist kein akzeptables Bildungsziel, auch angesichts der Arbeitsmarktaussichten unqualifizierter Arbeitskräfte. Vor allem aber wehrt Frau Teske sich gegen den Fatalismus, Fabians Entwicklungsmöglichkeiten gleichsam schicksalhaft den Defiziten schulischer Förderung zu überlassen. Dass Fabians Hörschwäche und die Lese-Rechtschreib-Schwäche erst spät und nur auf ihr eigenes Betreiben hin erkannt und – außerhalb der Schule und privat finanziert – fördernd adressiert wurden, lastet Frau Teske der Ignoranz der Grundschule an. Für sie ist es unvorstellbar, diese Förderung zu unterlassen und damit wissentlich in Kauf zu nehmen, dass die Entwicklung von Fabians Fähigkeiten von der Lese-Rechtschreib-Schwäche eingeschränkt wird. Insbesondere, da das Instrumentarium, den Einfluss der Hörschwäche und ihrer Folgen auf den schulischen Erfolg zu minimieren, ja verfügbar ist und in Anspruch genommen werden kann – auch, wenn dafür eine buchstäbliche Bildungsinvestition getätigt werden muss.

Sofern wir die oben angedeutete Popularisierung von Bildung als (überindividuellen) Prozess sozialen Wandels verstehen, ist offensichtlich, dass dieser von Ungleichzeitigkeiten geprägt ist. Damit ist gemeint, dass sich die Effekte dieses Wandels auf familiäre Bildungsnachfrage und individuelle Bildungslaufbahnen zeitlich und räumlich weder gleichmäßig noch vollständig durchsetzen. Die hier vorgestellten Beispiele veranschaulichen diese Ungleichzeitigkeiten: Frau Albrecht und Frau Wolter profitierten in den 1970er Jahren von der Tendenz zu einem allgemein erleichterten und insbesondere weniger geschlechtsspezifisch differenziertem Bildungszugang, während Frau Hansen und Frau Teske der unmittelbare Zugang zu höherer Bildung noch mindestens ein halbes Jahrzehnt später nach ›altem Muster‹ verwehrt wurde. Bestärkt wird der Eindruck der Ungleichzeitigkeit auch durch die Erzählung von Frau Claus, die zur selben Zeit wie Frau Hansen auf die weiterführende Schule wechselte. Die Erfahrungen mit Beschränkungen der eigenen Bildungslaufbahn, aus denen Konsequenzen für Bildungsentscheidungen der eigenen Kinder gezogen wurden, gingen hier gegenüber den anderen Beispielen eine Generation voraus:

T.E.: Und (...) jetzt muss ich leider nochmal ein Stück zurück, weil, also war für Ihre Eltern das aber keine Frage, dass Sie durchaus das Abitur machen sollen, wenn Sie das können?

Frau Claus: Ja, absolut. Das war sehr klar. Also, mein Vater hat selber studiert; meine Mutter, das ist bis heute Thema, dass sie gerne Abitur gemacht hätte, das ihre Lehrerinnen das wollten, und ihre Eltern das nicht wollten, damals in den [19]50er Jahren. Und insofern war aber, beziehungsweise in den frühen [19]60ern. Also als es um die Abiturfrage ging, war sie schon ein bisschen älter. Und sie darunter gelitten hat, weil eigentlich klar war, sie hätte eigentlich mehr gekonnt, und sie hat Freundinnen, die studiert haben, und da ist schon, ach Neid weiß ich nicht, aber schon so, dass sie sagt: Mensch, das hätte ich, und das hätte mich fasziniert, und gereizt, hätte ich gerne gemacht. Und insofern war in der Tat auch von Anfang an klar, wenn irgend eben, dann soll sie [Frau Claus, T.E.] auf die beste Schule, und alle Möglichkeiten haben und natürlich studieren auch. (24: 119–120)

Es liegt nahe davon auszugehen, dass die (historischen) Bedingungen, welche die eingangs geschilderten Bildungsaufstiege ermöglichten, selektiv wirkten – auf eine Weise, die sich aus den Interviews freilich nicht rekonstruieren lässt.

Abschließend nun die Vorstellung zweier Fälle, in denen langfristige Erfahrungen mit dem deutschen Schulwesen nicht vorhanden oder keine Erfolgserfahrungen sind. Die Bildungswünsche für die Kinder können hier nicht an die vergangene Erfahrung der Möglichkeit eines Bildungsaufstiegs – ob realisiert oder nicht – geknüpft werden. Bezogen auf den Wunsch nach einem möglichst hohen Bildungsabschluss sind diese Fälle mit den oben vorgestellten vergleichbar – dass sich aber unterschiedliche Bildungserfahrungen und -laufbahnen der Eltern in unterschiedlichen Bildungsprojekten für die Kinder niederschlagen können, wird Thema des folgenden Abschnitts sein. Im Gespräch mit Frau Özkan kamen die Bildungswünsche vor allem bezüglich der Arbeitsmarktaussichten zur Sprache. Ihre Tochter Rania wird zum nächsten Schuljahr auf die 1-Realschule wechseln, die schon ihr älterer Bruder besucht. Nach Möglichkeit sollen beide Kinder an den Realschulabschluss noch das Abitur anschließen; für den 16-jährigen Sohn wäre Frau Özkan der Besuch der Oberstufe an einem Gymnasium hier lieber als an einer Gesamtschule. Zwar sei ein Abitur an sich wichtiger als die Schulform, an der es erworben wird, Frau Özkan hatte aber Vorbehalte gegenüber der Heterogenität der Schü-

lerInnenschaft und der »Disziplin« an Gesamtschulen. Den Wunsch nach einem hohen Schulabschluss begründet sie mit heutigen hohen Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarkts. Ein Abitur biete sowohl die Option auf ein Studium als auch größere (Berufs-)Auswahl außerhalb hochschulischer Bildungsgänge. Dabei betonte Frau Özkan den zeitlichen Wandel dieser Anforderungen, der auch in der Geschichte ihrer Familie und ihren eigenen Arbeitserfahrungen zum Vorschein kommt. Ihr Vater war Ende der 1960er Jahre in der Türkei als Arbeitskraft für ungelernete Tätigkeiten in der Industrie angeworben worden, und ihre Mutter arbeitete ungelernete in der Krankenpflege. Dieses Modell erlaubte seinerzeit augenscheinlich ein solides Einkommen, denn hinsichtlich ihrer eigenen Schulzeit und ihrer Begleitung durch die Eltern hatte Frau Özkan »materiell nichts zu beklagen« (17: 47). Allerdings gab es seitens der Eltern keine fachliche Unterstützung; Frau Özkan hat nach dem Besuch der G-Grundschule die III-Gesamtschule ohne Abschluss verlassen. Und heute seien auch »Aushilfsjobs« und ungelernete Tätigkeiten ebenso wie Ausbildungsplätze im Allgemeinen und ohne jegliche formale Qualifikation im Speziellen schwieriger zu finden als früher. Kurzum: Früher habe man auch ohne Schulabschluss mehr Chancen gehabt. Dementsprechend wünscht sie sich für ihre Kinder eine von Problemen möglichst wenig belastete Schullaufbahn, die in einem Schulabschluss mündet. Dazu versucht sie durch eine aktive Bildungsbegleitung beizutragen, vor allem durch engen Kontakt zur Schule und regelmäßigen Austausch mit den LehrerInnen ihrer Kinder. Die fachliche Begleitung kann Frau Özkan nach eigener Aussage nicht leisten, für ihren Sohn nimmt sie hier Nachhilfe in Anspruch. Diese diene mittlerweile eher der Aufrechterhaltung der Arbeitsmoral als dem fachlichen Verständnis. Hinsichtlich der Schullaufbahnen ihrer eigenen Kinder befindet sich Frau Özkan in einem Dilemma: Einerseits betrachtet sie das Abitur als gute Zugangsvoraussetzung zum Arbeitsmarkt und als Bedingung der Berufswahlfreiheit. Andererseits möchte sie ihre Kinder keinesfalls gegen deren Willen zu einer bestimmten Schullaufbahn drängen und sie einem zu hohem Erwartungsdruck aussetzen. Frau Özkans Sohn hätte mit seiner Gymnasiumsempfehlung auch ein Gymnasium besuchen können; Rania hat zwar letztendlich eine Realschulempfehlung bekommen, hätte nach Frau Özkans Meinung aber auch die Anforderungen des Gymnasiums bewältigen können. Beide Kinder hatten sich gegen den Gymnasiumsbesuch ausgesprochen, was Frau Özkan jeweils respektierte. Ihre Einschätzung der Ausbildungs- und Arbeitsmarktbedingungen unterscheidet sich dabei nicht von der der anderen Eltern. Die Balancierung mittel- und langfristigen Wohlergehens ihrer Kinder (mögliche schulische Überforderung vs. Arbeitsmarktaussichten) ist mit der der Urbans vergleichbar, die für ihre Tochter den Realschulbesuch dem Risiko des Prognoseunterrichts und des Milieus einer Gesamtschule vorzogen.

Auch die aus dem ehemaligen Jugoslawien zugewanderten Veselis vertraten die Ansicht, dass hochwertige Schulabschlüsse den Zugang zum Arbeitsmarkt erleichtern. Neben den Eltern waren beim Interview auch eine Schwester des Vaters und zwei Söhne anwesend; für Ademir stand der Wechsel in die Sekundarstufe bevor, der ältere Bruder besuchte die neunte Klasse der III-Gesamtschule. Ademirs Schwester, die die sechste Klasse der 2-Realschule besuchte, war nicht dabei. Die Kinder sind die erste Generation in der Familie, die Schulen in der BRD besucht. Herr Veseli hatte dem Interview zugestimmt, nachdem er die über das Schulamt verteilte Anfrage erhalten hatte. Ademir besuchte die C-Grundschule (bei der die Gewinnung von InterviewpartnerInnen schwierig war, siehe Abschnitt 6.3) und hatte – für die Familie eher überraschend – keine Empfehlung zum Gymnasium, sondern eine zur Realschule erhalten. Auf die Anmeldung am Gamma-Gymnasium folgte für Ademir der Prognoseunterricht, in dem die Realschulempfehlung Bestand hatte. Ademir wird letztlich die 2-Realschule besuchen; sowohl für ihn als auch für seine Schwester wünscht sich die Familie, an den Realschulabschluss möglichst ein Abitur anzuschließen. Auch Ademirs älterer Bruder plant, nach dem mittleren Schulabschluss an der Gesamtschule auf das Abitur hinzuarbeiten. Meine Frage nach der diesen Bildungswünschen zugrunde liegenden Motivation erzeugte zunächst staunende Erheiterung, wurde aber als im Rahmen des Interviews legitime Frage anerkannt. Die Antwort lieferte Ademirs älterer Bruder: Ein Abitur biete mehr Chancen und eine »bessere Zukunft« (20: 40). Und auch, wenn die Option auf ein Studium nicht wahrgenommen würde, sei die Auswahl an Ausbildungsplätzen mit einem Abitur größer als mit anderen Schulabschlüssen. Herr Veseli war besonders darüber verärgert, dass sein Sohn keine Möglichkeit hat, seine Fähigkeiten auf einem Gymnasium unter Beweis zu stellen, auch, da er den Besuch eines Gymnasiums als direktesten und unkompliziertesten Weg zu einem Abitur betrachtet. Zudem war der mit den zwei besten Freunden aus der Grundschule gemeinsame Gymnasiumsbesuch auch Ademirs Wunsch. Wie auch Frau Özkan würden die Veselis ihr Kind nicht an einer Schule anmelden, die es nicht besuchen möchte, womöglich auch, weil sie sich nicht in der Lage sehen, den Kindern bei der Bewältigung der fachlichen Anforderungen zu helfen. Gleichwohl betrachten auch die Veselis – wie Frau Özkan – den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt als Quelle schulischen Erfolgsdrucks. Diesen schätzen sie für sich – als AusländerInnen – höher ein als für Deutsche. Zum einen müssten nicht-deutsche Kinder für gleiche Benotungen in der Schule härter arbeiten, zum anderen würden auf dem Ausbildungsmarkt bei gleich gutem Schulabschluss Deutsche bevorzugt. Die resultierende Bildungsstrategie schien zu sein, insbesondere in den Kernfächern besonders gute schulische Leistungen anzustreben, um das AusländerInnen auf dem Ausbildungsmarkt anhaftende Akzeptanzdefizit eventuell kompensieren zu können.

Zusammenfassend ist festzuhalten:

- Bildungs- und Berufserfahrungen der Eltern (hier besonders der Mütter) stellen wichtige positive und negative Referenzpunkte für heute anstehende Bildungsentscheidungen dar.
- Diese Erfahrungen sind auch Referenzpunkte für die Reflexion gesellschaftlichen Wandels, aus der Handlungsorientierungen bezogen werden.

8.4 BILDUNGSWÜNSCHE UND BEDINGUNGEN IHRER UMSETZBARKEIT

Bemerkenswert ist, dass die befragten Eltern die Bildungswünsche für ihre Kinder zwar in ganz verschiedene Erfahrungskontexte einordnen, die Bildungswünsche sich aber gleichen, wenn sie auf die Art des (langfristig) angestrebten Schulabschlusses reduziert werden. Die meisten Eltern erhoffen sich, dass ihr Kind die Schullaufbahn mit dem Abitur abschließt. Sind die eben ausführlich vorgestellten Erfahrungen der Eltern nur als unterschiedliche Begründungen oder Motivationen für letztlich vergleichbare Bildungswünsche zu verstehen oder kann ihnen interpretativ weitere Bedeutung abgerungen werden?

Die oben angeführten Schilderungen der Eltern zu ihren Erfahrungen, die sie in ihrer eigenen Bildungslaufbahn und an ihrem Arbeitsplatz gemacht haben, können auf verschiedene Weise mit Emanzipation in Verbindung gebracht werden. In Kenntnis der Zugangsbedingungen zu verschiedenen Ausbildungsberufen und zum Studium gaben viele Eltern das Abitur als wünschenswerten Abschluss an. Mit Emanzipation im Sinne der Befreiung von Zwängen hat das zu tun, weil die Eltern mit dem Abitur die Möglichkeit ihrer Kinder verbinden, den weiteren Bildungs- und Berufsweg nach den jeweiligen Vorlieben aussuchen zu können – »Bei den anderen Abschlüssen muss ich mal sagen, da muss ich das nehmen, was ich kriegen kann« (Frau Albrecht, 2: 156). Berufswahlfreiheit wird vom Abitur jedenfalls in größerem Ausmaß als von anderen Schulabschlüssen erwartet, denn faktisch ist auch die Qualität eines Abiturs (beispielsweise am Notendurchschnitt bemessen) relevant – hinsichtlich etwa zulassungsbeschränkter Studiengänge ist Abitur nicht gleich Abitur. In dem Abiturwunsch kommt das Bedürfnis zum Ausdruck, mit dem höchsten Schulabschluss die Kinder in der Berufswahl von der kaum hintergehbaren Entwicklung der Zugangsvoraussetzungen so unabhängig wie möglich zu machen.

Einige Eltern sprachen explizit die Möglichkeiten an, in höheren (zum Beispiel aka-

demischen) beruflichen Positionen ein höheres Einkommen erzielen zu können als mit geringer qualifizierten Tätigkeiten. Oft schwang hier im Hintergrund die Zielvorstellung eines (freilich nicht quantifizierten) Lebensstandards mit, in dem ökonomische Notlagen und Zwänge nicht vorkommen. Beispielsweise meinte Frau Hansen, dass zunehmend das Abitur Ausgangspunkt einer ökonomisch auskömmlichen Berufslaufbahn sei, und dass der Schulabschluss somit auch für spätere Handlungsmöglichkeiten relevant ist:

Frau Hansen: Ich meine, einen Job kriegt jeder irgendwie, aber ob man damit dann auch eine Familie ernähren kann, sich eine vernünftige Zukunft leisten kann, ist ja nochmal die andere Frage. (1: 135)

Die von Frau Albrecht und von Frau Wolter geschilderten eigenen Bildungserfahrungen beziehen sich unmittelbar auf Erfahrungen persönlicher Emanzipation. Beide zelebrierten rückblickend ihre jeweiligen neuen Möglichkeiten, die in dieser Unmittelbarkeit den älteren Geschwistern noch nicht zur Verfügung standen. Mit einem Studium verbindet Frau Wolter einen »anderen Lebensentwurf«, und zwar, so kann ergänzt werden, einen selbstbestimmten. Von beiden nur nebenbei erwähnt, aber offensichtlich ist, dass mit den (Bildungs-)Aufstiegserfahrungen auch eine ökonomisch gesicherte Existenz begründet wurde. In anderen Beispielen erzählten die heutigen Mütter nicht von der Erosion, sondern vom Fortbestand geschlechtsspezifischer Bildungsbehinderung. Sie vertraten in den Interviews aber um so mehr, dass Bildungsstrategien, in denen eine unvollständige Entfaltung der kindlichen Fähigkeiten aus opportunistischen Motiven in Kauf genommen wird, für sie nicht mehr denkbar ist.* Darin kommt ein Zukunftsentwurf für die Kinder zum Ausdruck, in dem diese unabhängig von möglichst vielen denkbaren und/oder selbst erlebten Zwängen und Erwartungen ihr Leben selbst gestalten können.

In den Interviews stehen diese Emanzipationserfahrungen, deren Möglichkeiten auch den Kindern zukommen sollen, neben anderen Begründungszusammenhängen heutiger Bildungswünsche. Diese sind berufliche Selbstverwirklichung (Berufswahlfreiheit) und die aus dem Wandel der Arbeitsmarktstruktur hervorgehende, zunehmende Notwendigkeit hoher Qualifikation, die einen Zugang zu auskömmlichen Berufspositionen überhaupt ermöglicht. Reduziert auf den Schulabschluss sind die Bildungswünsche vergleichbar: Das Abitur ist der oft angestrebte Abschluss, auch wenn es gegebenenfalls

* Einen weiteren Hinweis auf die Wirksamkeit solcher realisierten oder verhinderten Emanzipations- und Selbstverwirklichungserfahrungen enthält das Beispiel von Frau Claus (Seite 179), in dem die Geschichte von Frau Claus' Mutter in der Familie über die Generationen weitergereicht wird.

als dem Realschulabschluss nachgelagert betrachtet wird. Über den Schulabschluss hinaus gibt es aber qualitative Unterschiede zwischen den Bildungsprojekten. Insbesondere denjenigen, die bildungsbezogenen Wohlstand und Status bisher nicht oder weniger erreicht haben, bedeutet ein hoher Schulabschluss zuvörderst eine notwendige Zugangsvoraussetzung zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Andere Eltern bringen mit Bildung die Möglichkeit einer über die Berufswahl hinausgehenden Selbstbestimmung in Verbindung. Diese Eltern sind oft formal hoch qualifiziert und die Beispiele legen nahe, dass Bildung eng mit ihrem Selbstverständnis und ihrer Identität verknüpft ist.

Damit lassen sich – etwas polarisierend – Projekte zukünftiger ökonomischer Sicherheit und beruflicher Erfüllung für die Kinder unterscheiden von Bildungsprojekten, in denen Bildung zentrales Element der Identitätskonstruktion ist und in denen die Erreichung vorgenannter Ziele gleichsam als Nebenprodukt enthalten ist. Beiderlei Bildungsprojekte implizieren verschiedene Maßstäbe erfolgreicher Bildungslaufbahnen, die auch unterschiedliche Formen und Inhalte elterlicher Bildungsunterstützung und -begleitung bedeuten – zumal vor dem Hintergrund der deutlich verschiedenen materiellen Möglichkeiten der jeweiligen Familien.

Und auch, wenn sich beinahe alle befragten Eltern wünschen, dass ihr Kind auf dem ein oder anderen Weg das Abitur macht: Es werden schlicht nicht alle demnächst ein Gymnasium besuchen; die Bildungsprojekte sind mit unterschiedlichen Realisierungsbedingungen konfrontiert. Für die Familien, deren Kinder kein Gymnasium besuchen werden, stellt das Abitur eine zeitlich entfernte Möglichkeit der Anschlussqualifikation dar. Die von den Eltern mit einem Schulwechsel während der Sekundarstufe I assoziierten Unannehmlichkeiten gelten prinzipiell auch für einen Schulwechsel nach einem Realschulabschluss. Zwar mag die Erwartung sein, dass die dann ungefähr 16-jährigen Jugendlichen den Schulwechsel besser verkraften als jüngere Kinder. Auch kann ein Schulwechsel nach dem Abschluss eines Bildungsgangs ein positives Signal für Kinder und Eltern sein, wie es jetzt für einige Familie das Verlassen der Grundschule darstellt. Trotzdem sind Jugendliche auf Schulformen, die durchgehende zum Abitur führende Bildungsgänge anbieten, mit der Notwendigkeit eines Schulwechsels und einer erneuten Schulwahl nicht konfrontiert.

Dagegen ist am Gymnasium das Abitur der zur Schulform gehörige Abschluss, und der Großteil derjenigen, die das Gymnasium verlassen, hat diesen Abschluss (in NRW ca. 80 %, siehe Tabelle 2-1, Seite 16). Das deckt sich mit den mehrfach geäußerten Einschätzungen der Eltern, dass der Gymnasiumsbesuch der direkteste oder einfachste Weg zum Abitur ist; jedenfalls führt er weit häufiger zum Abitur, als ein Realschulbesuch mit der Absicht, anschließend die Oberstufe zu besuchen.

Damit bestehen für die Gymnasiums Eltern andere Voraussetzungen als für die anderen Eltern, die für die Kinder verfolgten Bildungsprojekte mit intellektuellem und identitärem Mehrwert versehen zu können. Intellektuelle und berufliche Selbstverwirklichung, selbstbestimmte Lebensentwürfe, die Vorstellung von Menschen als aktiven GestalterInnen der eigenen Identität etc. sind Werte vor allem akademischer Milieus. Die Realisierbarkeit solcher Bildungsprojekte hängt aber auch von entsprechenden Möglichkeiten ab. Die Struktur des Schulwesens einerseits und der Umstand, dass alle Kinder der Eltern, die dieser Gruppe zugerechnet werden können, das Gymnasium besuchen werden, stellen diese Möglichkeiten bereit.

Gleichzeitig rückt der intellektuelle Begründungszusammenhang schulischer Bildung die Eigenschaft des Schul- und Berechtigungswesens etwas in den Hintergrund, hierarchisierende Vergesellschaftungsinstanz zu sein. Die eben plakativ skizzierten bildungsbürgerlichen Bildungsprojekte setzen eine Position am oberen Ende der Hierarchie voraus. Dabei ist es den betreffenden Eltern mit dem Inhalt der Bildungsprojekte durchaus ernst; sie sind nicht – jedenfalls keineswegs ausschließlich – als euphemistische Ablenkung von Leistungskonkurrenz und Privilegien zu sehen.

Festzuhalten ist, dass die Möglichkeit des Gymnasiumsbesuchs eher als die des Besuchs anderer Schulformen bestimmten sozialen Gruppen die Möglichkeit bietet, die Umsetzung ihrer elaborierten Bildungswünsche anzugehen. Diese Bildungsprojekte und die damit verstrickten Identitäten sind innerhalb dieser Gruppen und über sie hinaus gefragt, sie stellen Anerkennung und Verständnis in Aussicht. Damit tragen sie einerseits zur Etablierung und Fortsetzung einer distinkten kollektiven Identität bei. Andererseits bedeutet die mit diesen Bildungsprojekten einhergehende formale Bildung auch bessere Zugangschancen zu vergleichsweise lukrativer Erwerbstätigkeit, die tendenziell auch genutzt werden können und das ökonomische Fundament der spezifischen Bildungsidentität bilden können.

Insgesamt sind die Höhe des Einkommens (als Indikator für individuelle Leistungsfähigkeit) und die mit formalen Bildungstiteln verknüpfte Autorität zwei Dimensionen hierarchisierender gesellschaftlicher Anerkennung und Wertschätzung. Daraus ergeben sich auch unterschiedliche Möglichkeiten, den (sozialen) Selbstwert aus diesen Anerkennungs- und Bewertungsstrukturen zu beziehen – gemessen an diesen Dimensionen sind die einen Individuen mehr wert als die anderen. In der beschriebenen bildungsbürgerlichen Identität kommen hohe Positionen in beiden Dimensionen häufig zusammen; Selbstwert und Anerkennung können direkt aus diesen Anerkennungsstrukturen bezogen werden.

Damit stellt sich die Frage nach Anerkennungsstrukturen in sozialen Gruppen, die weniger direkt von den hegemonialen Bewertungskriterien profitieren können. Ganz andere als die bildungsbürgerlichen Anerkennungs- und Bewertungskriterien schilderten die Brinkmanns. Herr Brinkmann hat nach dem Hauptschulabschluss eine handwerkliche Ausbildung abgeschlossen; Frau Brinkmann hatte die Hauptschule ohne Abschluss verlassen und Hauptschul- und Realschulabschluss an Berufs- und Volkshochschule erworben. Schulischer Erfolg wird zwar geschätzt und ernst genommen, ist aber nicht zwingender Bestandteil der Anerkennungskultur und Kriterium sozialen Werts:

Frau Brinkmann: Ich wollte nur kurz anmerken, das wir der Meinung sind: Ob unser Sohn nun das Gymnasium, die Realschule oder eben die Hauptschule besucht, es ist im Grunde nicht »wichtig«. Er wird sein späteres Leben auch so gut meistern mit Ausbildung und Job. Davon sind wir fest überzeugt, denn so haben wir ihn erzogen. Er weiß dass es wichtig ist, gute Noten zu schreiben. Wenn es aber mal nicht so ist, stehen wir trotzdem hinter ihm und das ist kein Weltuntergang. (18: 40)

Eine respektable Lebensführung ist hier das zentrale Anerkennungskriterium,* unabhängig vom Grad des schulischen und ökonomischen Erfolgs. Bildung und Bildungserfolg sind explizit kein zwingend erforderlicher Bestandteil eines wertvollen und anerkanntswerten Individuums. Gleichzeitig ist die Position defensiv: Sie wird in Kenntnis der Arbeitsmarktbedingungen und in dem Wissen formuliert, dass viele Menschen diese alternativen Anerkennungskriterien nicht teilen. Die elterliche Bildungsbiographie, die ökonomische Situation der Familie und die Position des Kindes im Schulwesen entsprechen hier nicht den Voraussetzungen eines bildungsbürgerlichen Bildungsprojekts. Das Beispiel der Brinkmanns lässt sich daher auch exemplarisch als Ausdruck eines anderen Verhältnisses zum Schulwesen lesen. In diesem und den Beispielen von Frau Özkan, Herrn Veseli und den Urbans haben die Eltern starke Vorbehalte dagegen, ihre Kinder (schulischen) Erfolgskriterien auszusetzen, die sie selber nicht oder nicht ohne weiteres

* Kriterien individuellen sozialen Werts, die von den hegemonialen Kriterien abweichen oder gegen sie gewandt sind, werden in der englischsprachigen Literatur unter dem von Sennet und Cobb geprägten Begriff der *badges of dignity* verhandelt (vgl. beispielsweise Sennet und Cobb 1972: 83–85). *Badges of dignity* sind (sub-)kulturell geschätzte Eigenschaften und/oder Verhaltensweisen, die ihren TrägerInnen angesichts systematisch nicht erfüllbarer Kriterien der Anerkennung (alternative) Würde verleihen und aufgrund deren ihnen Respekt gezollt wird; der Begriff wird mittlerweile auch außerhalb seines Ursprungszusammenhangs – der Analyse männlicher Arbeiterklassenkultur – verwendet (vgl. zum Beispiel Bettie 2003: 167).

erfüllen könnten – oder an denen sie in ihrer Jugend selbst gescheitert sind. Zusammen mit den letztlich (vorerst) nicht realisierten eigentlich gewünschten Schullaufbahnen an der Gesamtschule (Brinkmann), Realschule (Demir) oder am Gymnasium (Veseli, Özkan, Urban) ergibt sich – etwas zugespitzt – ein Schulwesen, mit dem um eine für die Zukunft der Kinder aussichtsreiche schulische Qualifikation gerungen werden muss. In den mehr den intellektuellen Bildungsprojekten zugeneigten Fällen entsteht eher das Bild eines Schulwesens, das von den Familien als *ihr* Instrument zur Verwirklichung spezifischer Bildungswünsche genutzt werden kann.

Diese Darstellung ist insofern überspitzt, als dass natürlich auch Gymnasiumsältern ihre Vorstellungen nicht beliebig umsetzen und auch während der Schullaufbahnen ihrer Kinder Probleme auftreten können. Auch können die anderen Eltern mit Bildung mehr als den unmittelbaren Zweck der Qualifikation zu beruflicher Bildung verbinden. Die entsprechenden Interviews enthalten nur indirekte Hinweise darauf; es liegt aber – auch aufgrund der für mein Sample teilweise relativ prekären ökonomischen Situationen der Eltern – die Vermutung nahe, dass spätere Handlungsmöglichkeiten als durch ökonomischen Wohlstand vermittelt betrachtet werden. Es geht um die »bessere Zukunft«, zu der Zugang vor allem durch qualifizierte Berufstätigkeit erhofft wird.

Die kontrastierten Bildungsprojekte sind zwei Beispiele aus einem breiten Spektrum denkbarer und tatsächlich verfolgter Bildungsprojekte, in denen die Erfahrungen und Kenntnisse der Eltern, ihre materiellen Möglichkeiten, gesellschaftliche und individuelle Normen, die institutionelle Struktur und Verwaltung des Schulwesens, die örtliche Angebotsstruktur und die Fähigkeiten des Kindes und ihre Benotungen komplex verflochten sind.

Zusammenfassend ist festzuhalten:

- Über den verbreiteten und vergleichbaren Abiturwunsch hinaus statten die Eltern schulische Bildung unterschiedlich mit Sinn aus. Plakativ lassen sich Bildungsprojekte gegenüberstellen, in denen es einmal darum geht, dem Schulwesen einen für den beruflichen Einstieg vielversprechenden Abschluss abzurufen und einmal darum, das Schulwesen gekonnt zur Realisierung von Vorstellungen weitergehender Emanzipation und Persönlichkeitsentwicklung zu nutzen.
- Diese Bildungsprojekte entsprechen den Voraussetzungen, aus denen sie hervorgehen, und den Bedingungen, mit denen sie konfrontiert sind. Schon die mittelfristig absehbaren Schullaufbahnen und (ersten) Abschlüsse stellen unterschiedliche Realisierungsbedingungen für die Bildungsprojekte dar.

8.5 GRUNDSCHULERFAHRUNGEN

Die bisherigen Grundschulerfahrungen mit dem Kind tragen über die Laufbahnempfehlung hinaus zu den Bedingungen bei, unter denen der Entscheidungsprozess zum Schulwechsel stattfindet. Je nach Verlauf und Ergebnis der Grundschulzeit sind die Eltern (und Kinder) unterschiedlich zum Schulwesen positioniert, denn Erfahrungen während der Grundschulzeit signalisieren auch, in welchem Ausmaß und auf welche Weise den Eltern eine Steuerung der Bildungslaufbahn der Kinder möglich und aussichtsreich erscheint.

Neben den Grundschulerfahrungen, die als weitgehend unproblematisch geschildert wurden, lassen sich verschiedene Irritationen einer (vorgestellten) reibungslosen Grundschullaufbahn feststellen, die oft miteinander verknüpft sind. In den hier vorgestellten Beispielen erscheint die Grundschule zum einen als unkooperativer, unzuverlässiger und nicht immer berechenbarer Partner; zum anderen erscheint die angemessene Förderung des Kindes in der Grundschule prekär, und damit als eine Situation, die durch elterliche Intervention bereinigt werden muss.

Ein Beispiel für die Grundschule als unzuverlässigem Partner für die Bildungsaktivitäten beschrieb Frau Nowak. Ihre Tochter Luisa hatte eine Realschulempfehlung erhalten; auf Luisas Wunsch hin unterstützten die Eltern ihre Teilnahme am Prognoseunterricht. Der Prognoseunterricht mündete in einer geänderten Schullaufbahnempfehlung; Luisa wird das Epsilon-Gymnasium besuchen. Außer Frau Nowak und Luisa war beim Interview auch Frau Schulz anwesend, eine Freundin der Familie und selbst Lehrerin, die Luisa auch bei schulischen Aufgaben und bei der Einübung systematischer Arbeitsweisen behilflich ist. Frau Nowak, die vor zehn Jahren aus Polen eingewandert ist, sieht sich zu diesen Hilfestellungen, besonders im sprachlichen Bereich, nicht in der Lage. Sowohl was die Bemühungen zu Luisas Unterstützung angeht, als auch hinsichtlich der Schullaufbahnempfehlung beschrieb Frau Nowak das Verhältnis zur Grundschule als gespannt und von Missverständnissen geprägt.

Frau Nowak: Luisa hat erstmal nicht so viel gelesen. Da haben wir angefangen, wir haben viel gelesen, und sie kann lesen, ich weiß das. Und von der dritten Klasse bis zur vierten Klasse, hatte sie immer eine Vier gehabt. Vier! Da muss man wirklich nicht lesen können. [...]

[...]

Frau Nowak [...] Kann ich nicht verstehen, ein halbes Jahr, die Luisa hatte schon viel mehr gelesen, hatte aber immer die gleiche Note. Das ist auch ein bisschen ungerecht.

T.E.: Also meinen Sie dass dann quasi, die ganze Arbeit und das viele Lesen wurde dann nicht anerkannt?

Frau Nowak: Nein, nein. Nichts.

Frau Schulz: In keinster Form honoriert, nicht?

Frau Nowak: Ja.

T.E.: Ja.

Frau Schulz: Wenn sie wenigstens eine *halbe* Note mal hochgegangen wäre, um dem Kind zu zeigen: Ich habe das gemerkt. (T.E.: Ja.) Aber man hatte so das Gefühl, das interessierte die auch gar nicht. (23: 190, 196–201)

Zudem ärgerte sich Frau Nowak darüber, dass die Grundschule sich nicht in der Lage sah, Luisa zwecks Verbesserung der Noten zu fördern:

T.E.: Und ansonsten gab es aber nicht noch zusätzlich irgendwelche Nachhilfe oder sowas [außer durch Frau Schulz, T.E.]?

Luisa: Nein.

T.E.: O.k.

Frau Nowak: Luisa war auch nie im Förderunterricht (Luisa: Na so schlecht war ich ja auch nicht.) Nein, war sie nicht. Und in der dritten Klasse zum Beispiel, im Gespräch mit der Klassenlehrerin. Sagte sie, hat sie angefangen: Luisa kann das nicht; ich sagte: Dann kann sie zum Förderunterricht. Nein, das bringt auch nichts, hat sie gesagt. [...]

T.E.: Also das heißt, es gab schlechte Noten, aber von der Schule kein Angebot, das irgendwie (Frau Schulz: zu verbessern, ja) zu verbessern?

Frau Nowak: Ja, weil das bringt nichts, hat sie gesagt, sie hat schon so viele Kinder. Das heißt, das was sie machen im Förderunterricht, vielleicht kann Luisa das alles. (23: 222–227)

Insgesamt entstand bei den Nowaks der Eindruck, dass ihre Versuche, den Schulerfolg ihrer Tochter zu steigern, von der Grundschule nicht nur nicht anerkannt, sondern auch gegen sie ausgelegt wurden. Frau Nowak hatte die Klassenlehrerin in der dritten Klasse informiert, dass Luisa nun externe Unterstützung erhält – in der Absicht, dass die Lehrerin darauf achtet, ob sich Luisas Leistungen möglicherweise verbessern. Abgesehen davon, dass die von Frau Nowak wahrgenommene Verbesserung sich nicht in Luisas Noten niederschlug, bezweifelte die Klassenlehrerin nach Frau Nowaks Schilderung auch die mögliche Nachhaltigkeit der Unterstützung:

Frau Nowak: Aber weiß ich nicht, warum hat sie so frech zu mir gesagt: Ja, jetzt haben Sie Nachhilfe für Luisa, was denken Sie, dass jeden Tag die Nachhilfe kommt, wenn die Luisa ins Gymnasium geht? Hat sie sowas zu mir gesagt. Das ist doch nicht ihr Problem! (Frau Schulz: Mal ganz abgesehen davon, dass ich gar nicht jeden Tag komme.)
Ja.

Frau Schulz: Und wir das auch gar nicht vorhaben, das so intensiv weiterzuführen, denn ich mache ja mehr Hausaufgabenbetreuung. [...]

T.E.: Also die Lehrerin fand das erstmal nicht gut (Frau Schulz: Ja.), dass außerhalb der Schule (Frau Schulz: Genau.) das noch gefördert wird? (23: 312–314)

Frau Nowaks Dilemma war, dass die Grundschule keinerlei Angebote zur Steigerung von Luisas Leistungen machte, und dass die privat initiierte Fördermaßnahme nicht nur nicht unterstützt und anerkannt, sondern in den Vorwurf verwandelt wurde, Luisa mit einer Schullaufbahn zu konfrontieren, die sie nicht selbständig bewältigen könne. Dabei blieb nach Frau Nowaks Meinung unberücksichtigt, dass es in den Familien der Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Voraussetzungen zur häuslichen Unterstützung des Schulerfolgs gibt. Für deutsche Eltern sei es besonders für das Fach Deutsch, das heißt im sprachlichen Bereich, leichter als für sie, Hilfestellungen zu geben: »Ich kann das nicht, Luisa Grammatik oder solche Sachen erklären, weil ich erkläre das falsch« (Frau Nowak, 23: 315). Auch über Luisas Laufbahnenempfehlung sei beim Elternsprechtag, den Frau Nowak mit ihrem Mann besuchte, nicht nur keine Einigung, sondern auch keine Diskussion mit der Klassenlehrerin möglich gewesen. Wie schon zur Reaktion der Lehrerin auf Luisas außerschulische Förderung beschrieb Frau Nowak ihre daraus resultierende Frustration: »Und danach hatte ich gar keine Lust. Ich habe gesagt: ich gehe nicht mehr dahin« (23: 103).

Frau Nowak sprach auch einen weiteren Aspekt der Unzuverlässigkeit der Grundschule ihrer Tochter an. Im Gespräch über die Verhandlungen mit der Klassenlehrerin zur Laufbahnenempfehlung erwähnte sie einen anderen Vorfall aus Luisas Klasse:

Frau Nowak: Und mit dem Kollegen von Luisa hat sie wirklich, das war noch schlimmer. Wie kann man dem Kind eine Empfehlung zum erstmal zum Gymnasium sagen [ankündigen, T.E.], und dann drei Wochen später sagte sie, er kriegt keine Gymnasialempfehlung. Für ihn war das wirklich ein Schock, für den Jungen; er kommt nach Hause, ist traurig. Die Mutter wusste nicht, was sie machen

soll. [...] Das kann nicht wahr sein, so behandelt zu werden, finde ich. Bei Luisa hat sie [die Klassenlehrerin, T.E.] sofort gesagt: Nein, und Schluss, keine Einschränkung, nichts. Aber bei ihm hat sie das gemacht, und die Kinder waren beide zusammen beim Prognoseunterricht.

Frau Schulz: Und er hat es ja zum Glück auch geschafft. (23: 178–179)

Aus Elternperspektive hat die Grundschule hier eine Absprache nicht eingehalten, die für die Zukunft des Kindes sehr wichtig ist. Für zusätzliche Irritation sorgte der Umstand, dass es für die Abweichung von der zuerst angekündigten Laufbahneempfehlung keinen ersichtlichen Grund gab. Vergleichbar schilderte auch Herr Demir seine Erfahrung:

T.E.: Und wie sind Sie auf die I-Gesamtschule gekommen?

Herr Demir: Also, ich bin darüber sehr sauer. Ich wollte eigentlich mein Kind zur Realschule schicken, wie mit meiner Tochter. Ich hatte im Dezember mit der Lehrerin gesprochen. Sie hatte die Noten angeguckt. Sie sagte: »Ja, es ist kein Problem,« es wäre kein Problem. »Ja, zur Realschule, ich glaube schon.« Ja, ich war darüber sehr erfreut. Dann im Januar haben wir das Zeugnis bekommen, aber ich war schockiert. Nicht Realschule angekreuzt. Hauptschule und Gesamtschule. (19: 13–14)

Herrn Demir ist die Abweichung von der angekündigten Laufbahneempfehlung nicht verständlich, besonders weil seit dem Gespräch mit der Klassenlehrerin keine Klassenarbeiten mehr geschrieben worden seien, deren Ergebnis die Abweichung hätte erklären können.

Frau Teske lieferte ein weiteres Beispiel dafür, dass schulische Probleme ihres Sohnes von der Grundschule nicht adressiert und gleichzeitig entsprechende außerschulische Initiative der Eltern nicht gutgeheißen wurde. Im Interview hatten sich Frau Teske und Frau Fiedler beschwert, dass die Grundschule die Leistungsmaßstäbe nicht kontinuierlich, sondern schlagartig mit Beginn der dritten Klasse angehoben hätte. Im weiteren Verlauf schilderte Frau Teske, dass sie schon früh Bedenken hinsichtlich Fabians schulischer Entwicklung hatte, auf die von der Grundschule aber nicht eingegangen wurde:

T.E.: Also, aber vom jetzigen Zeitpunkt zurückgeblickt habe ich Sie schon richtig verstanden, dass Sie beide nicht so richtig glücklich mit der Grundschule sind?

Frau Teske: Wenn ich nochmal die Wahl hätte, ich...

Frau Fiedler: Ist die Frage ob es die gibt, die glückliche Grundschule.

Frau Teske: Also hätte ich nochmal die Wahl: nicht die Schule, nein.

Frau Fiedler: Ja, sie [die Grundschule, T.E.] ist sehr unflexibel finde ich. Oder? Aber, also für alle Kinder, die nicht in der Spur ticken, (Frau Teske: Genau.) hat sie keine, keine Nebenspuren offen. Es gibt nur einen Weg, der zum Ziel führt. [...]

Frau Teske: Also gut, ich bin jetzt natürlich auch, nicht, weil ich zwei Jahre lang geredet habe und immer gesagt habe: da kann was nicht stimmen, da stimmt was nicht, das kann nicht sein, und da muss doch mal was...

Frau Fiedler: Ja aber das funktioniert ja auch nicht, das ist das was ich mit unflexibel meine.

Frau Teske: Ja, Ja, da wurde immer gesagt: Nein, das gibt sich mit der Zeit, und irgendwann wurde dann gesagt: Ja *das*, das muss er aber jetzt können. Wo ich gedacht habe, das kann doch wohl irgendwie nicht sein. Und dann bin ich halt zum Test gegangen, und dann hat er halt dieses Testergebnis [auditive Wahrnehmungsstörung und Lese-Rechtschreib-Schwäche, T.E.]. Und danach bin ich ja halt zur Schule mit meinem Ergebnis. Und habe das eben kundgetan. Ja, und dann war ich ja, da habe ich die ja richtig persönlich angegriffen. Wie konnte ich jetzt sowas machen, hinter deren Rücken? (21-22: 85-92)

Weiterhin bemängelte Frau Teske, dass sich in der Grundschule niemand motiviert zeigte, Fabian individuell zu fördern. Seiner Teilnahme am Förderunterricht, die nach der Konfrontation mit der Grundschule begann, sprach sie wegen des geringen zeitlichen Umfangs und der Vielzahl der TeilnehmerInnen jegliche Effektivität ab:

Frau Teske: Ich meine [...] das was Fabian jetzt in Deutsch kann, das hat er nicht in der Schule gelernt, ist einfach so. Das hat er bei [Anbieter] gelernt; die Fortschritte, gut, die schreibt sich natürlich jetzt die Schule auf ihr Banner (lacht). Aber das ist nichts, was die an Förderung oder so gemacht haben, das hat er woanders her. (21-22: 260)

Frau Teske und Frau Nowak sahen sich in ihrer Erwartung enttäuscht, dass die Grundschule ihre Kinder nach Maßgabe der individuellen Voraussetzungen bestmöglich individuell fördert. Beide waren sowohl auf die Konfrontation der Schule mit diesem Anliegen, als auch auf die von den Eltern organisierte außerschulische und außerfamiliäre Förderung der Kinder hin mit einer abwehrenden Skepsis der Schule beziehungsweise Lehrkraft konfrontiert. Was der Skepsis auf Seiten der Schulen genau zugrunde lag, ist aus den elterlichen Darstellungen nicht abschließend zu rekonstruieren. Beide haben aber offenbar gegen schulische Verhaltens- und Rollenerwartungen an Eltern verstoßen. Hier muss offen bleiben, ob die Schulen an der Mitteilung über die außerschulische Förderung an sich oder vielmehr an ihrer Art und Weise Anstoß genommen haben. Was bei Frau Teske und Frau Nowak bleibt, ist die Erfahrung, mit ihrem sowohl fordernden als auch auf Kooperation angelegten Zugehen auf die Schule beziehungsweise die Lehrkraft eine Partnerin für die individuelle, bestmögliche Förderung ihrer Kinder nicht oder nur sehr eingeschränkt gefunden zu haben. Besonders Frau Nowak war – zu ihrer steten Frustration – nicht transparent, was sie falsch gemacht haben könnte, beziehungsweise warum die gewünschte Kooperation nicht zustande gekommen ist; zumal die Freundin Frau Schulz, auch basierend auf ihrer Expertise als Lehrerin, die von Frau Nowak unternommenen Schritte formal und inhaltlich nicht zu bemängeln hatte. Und auch Luisas Erfolg beim Prognoseunterricht stellt letztlich eine Vergewisserung dar, dass die eigenen Ansprüche und die eigene Einschätzung nicht unrealistisch waren. Gleichwohl ist es nicht aus der Luft gegriffen, die Anspannung beim Warten auf das Ergebnis des Prognoseunterrichts – den die hier beteiligten Erwachsenen zuerst nicht befürworteten – auch mit den Erfahrungen aus den früheren erfolglosen Versuchen, Luisas Schullaufbahn zu beeinflussen, in Verbindung zu bringen: »Post bekommen, und Angst gehabt, (Frau Schulz: (lacht)) Angst den Brief aufzumachen, Bauchschmerzen gekriegt.« (Frau Nowak, 23: 126).

Auch das obige Beispiel von Frau Teske kann so verstanden werden, dass der sich langsam abzeichnende Erfolg der außerschulischen Förderung ihr, trotz der ablehnenden und unkooperativen Haltung der Schule, Vergewisserung über die richtige eigene Einschätzung der Situation ist.

Anhand der vorliegenden Daten kann nicht direkt gezeigt, aber vermutet werden, dass die Möglichkeiten, in die Schullaufbahn der Kinder erfolgreich steuernd einzugreifen, auch von dem expliziten und impliziten Wissen darüber abhängen, wie Schulen funktionieren und welche Verhaltenserwartungen sie an Eltern stellen; und damit auch von den Fähigkeiten, die eigenen Ansprüche und Ziele taktisch in diesen Rahmen

einzupassen.* Am vorliegenden Material kann aber durchaus gezeigt werden, dass die Eltern während der Grundschulzeit ihrer Kinder ganz unterschiedliche Signale über die Berechtigung ihrer Ansprüche und Wünsche und über sinnvolle und realisierbare weitere Bildungsmöglichkeiten für das Kind erhalten; und dass diese Signalwirkung in die Entscheidungsprozesse zum Übergang in die Sekundarstufe hineinreicht.

Das Spektrum der Erfahrungen ist dabei sehr breit. Es reicht von den eben geschilderten schwierigen Kooperationsversuchen und den ebenfalls erwähnten Beispielen, in denen die schulischen Ankündigen bestimmter Laufbahnen von Eltern oder Kindern als verlässliche Zusagen verstanden oder missverstanden wurden, die dann von der Grundschule – für die Eltern intransparent – nicht eingehalten wurden. Daneben stehen im größeren Teil der Fälle Erzählungen von Grundschullaufbahnen, die durch die Abwesenheit von Problemen und von Diskrepanzen über Zielvorstellungen (etwa die Laufbahnempfehlung) gekennzeichnet sind. Schließlich sind auch Beispiele vorhanden, in denen die Eltern erfolgreich in die Grundschullaufbahn ihrer Kinder interveniert beziehungsweise diese nach ihren Vorstellungen strukturell mitgestaltet haben. So hatte etwa Frau Pospiechs Sohn Leon in den ersten beiden Schuljahren nicht die L-Grundschule, sondern eine benachbarte Grundschule besucht. Den Kindern der Schulklasse bescheinigte Frau Pospiech ein schlechtes Sozialverhalten, es hätte »überhaupt keine Klassengemeinschaft« (4: 42) gegeben, und auch die Lehrkraft sei mit der Situation »völlig überfordert« (ebd.) gewesen. Schließlich fragte Sie bei der L-Grundschule nach einem freien Platz und leitete Leons Wechsel auf diese Schule ein, weil sie auch über seine Entwicklung besorgt war:

Frau Pospiech: Und ich dann einfach, gut, meine Konsequenzen gezogen habe, mein eigenes Kind gesehen habe, und gesagt habe: ich will das nicht. So. Und er ist auch nicht gerne zur Schule gegangen, er ist sehr ruhig gewesen, auf ein mal. Und nachdem wir die Schule gewechselt haben, habe ich erlebt, was eine normale Grundschulzeit

* Hier bietet sich prinzipiell Bourdieus Konzept vom (insbesondere inkorporierten) kulturellen Kapital als Ausgangs- und Anschlusspunkt der Interpretation an. Dieser Ansatz wird aber hier und an anderen Stellen der vorliegenden Arbeit nicht weiter verfolgt, weil für eine entsprechende mikrosoziologische Analyse weitere Daten erforderlich wären – in diesem Beispiel vor allem zu den konkreten Interaktionen von Eltern und schulischen Stellen. Ziel müsste dann sein herauszuarbeiten, welche Annahmen und Handlungsdispositionen als in kulturellem Kapital begründet verstanden werden können. Auch wäre die Beschaffenheit der Handlungssituationen zu analysieren, in denen kulturelles Kapital erfolgreich oder nicht erfolgreich eingesetzt werden kann.

bedeutet, und hatte ein Kind, das wieder normal war. Also von daher war das für uns eine absolut richtige Entscheidung. (4: 42)

Frau Albrecht hatte schon zur Einschulung ihres älteren Kindes Lukas die Schullaufbahn in die Hand genommen. Die qua Grundschulbezirk zuständige Grundschule wäre die D-Grundschule gewesen. Deren Besuch wollte Frau Albrecht aber vermeiden und meldete Lukas gleich zur ersten Klasse an der L-Grundschule an.* Zugrunde lag einerseits ihr solides Wissen um die Organisation von Grundschulen, als auch die Kenntnis von Vorgängen in der lokalen (Grund-)Schullandschaft: eine Lehrkraft an der D-Grundschule hatte offenbar einen schlechten Ruf, und:

Frau Albrecht: nach dem vierjährigen Turnus kriegen die ja immer die gleichen Grundschullehrer, wissen sie ja. Die hatte also gerade eine vierte Klasse, [...] und da habe ich gesagt: Bei meinem Glück haben wir die dann als Klassenlehrerin. Und da haben wir gesagt, wir machen den Antrag auf L-Grundschule. Und damals, ich musste ihn damals in der D-Grundschule vorstellen. Und dann machen die ja so Tests, so Schultests. [...] Und die: alles wunderbar. Und dann haben wir nachher noch das Kind in der L-Grundschule vorgestellt, und da hieß es schon: Über-Kreuz-Koordinationsprobleme, das, das, das. Die hatten recht, die haben das alles sofort erkannt bei dem Kind, während die in der D-Grundschule überhaupt nichts erkannt haben. Und da habe ich gesagt: Na ja, dann bist du da besser aufgehoben. (2: 194)

Sowohl Frau Albrecht als auch Frau Pospiech gestalten – rückblickend betrachtet: erfolgreich – die Grundschullaufbahnen ihrer Kinder. Die Interventionen waren, wie auch oben bei Frau Nowak und Frau Teske, durch die Sorge um die akademische und/oder soziale Entwicklung ihrer Kinder motiviert. Auch das retrospektive, positiv beurteilte Ergebnis der jeweiligen Intervention haben sie mit Frau Teske (Fabians Lernfortschritt) und Frau Nowak (erfolgreicher Prognoseunterricht) gemein. Recht verschieden ist aber der von diesen Müttern jeweils beschriebene bleibende Eindruck. Während Frau Albrecht und Frau Pospiech sich der zur Verfügung stehenden Verfahren zum Besuch ei-

* Einen Überblick über (legitime und andere) Methoden, die Zuweisung zu einer Grundschule über den Grundschulbezirk zu umgehen, gibt Noreisch 2007: 1311–1312. Die damals in ihrem Untersuchungsgebiet Berlin gültigen Regelungen sind mit den früheren Regelungen für NRW vergleichbar.

ner außerbezirklichen Grundschule erfolgreich – und, so der Eindruck: gekonnt – bedienen können, rücken Frau Teske und Frau Nowak die Widerstände in den Vordergrund, denen sie bei ihren Interventionsversuchen (bessere Förderung ihrer Kinder) begegnet sind. Damit gingen bei letzteren auch fortwährende Zweifel über die Sinnhaftigkeit und die Berechtigung der eigenen Vorstellungen einher. Somit sind, etwas zugespitzt, die jeweiligen Vorstellungen zur Gestaltung der Grundschulzeit zweimal mit den Schulen, zweimal gegen die Schulen durchgesetzt worden.

Die unterschiedlichen Erfahrungen mit dem Grundschulbesuch ihres Kindes stehen für die Eltern in gewissem Ausmaß auch dafür, inwiefern vom Schulwesen allgemein (und von Sekundarschulen im Besonderen) zu erwarten ist, mit den eigenen Wünschen und Vorstellungen ernst genommen zu werden und welche Möglichkeiten bestehen könnten, eigene Vorstellungen zur Gestaltung der weiteren Schullaufbahn mit der oder auch gegen die jeweilige Schule und die Schulverwaltung durchzusetzen.

Zusammenfassend ist festzuhalten:

- Die Erfahrungen der Eltern mit der Grundschulzeit ihrer Kinder tragen dazu bei, dass die Familien zum Zeitpunkt der Entscheidung über die weiterführende Schule unterschiedlich zum Schulwesen positioniert sind. Hier beispielhaft dargestellte unterschiedliche Grundschulerfahrungen signalisieren den Eltern auch, inwiefern ihre eigenen Bildungsvorstellungen im Schulwesen legitim und berechtigt sind, und in welchem Ausmaß ihre Vorstellungen auch gegen Schulen und Schulverwaltung umsetzbar sein könnten.

9 Informationsquellen der Eltern

Die Überlegungen der Eltern zum Übergang in die Sekundarstufe sind, wie die vorigen Kapitel gezeigt haben, vielfältig informiert: durch die eigene Bildungs- und Berufserfahrung, den Arbeitsmarkt, die Sozialstruktur etc. Die Identifikation und Besprechung von Informationsquellen ist daher vor allem sinnvoll, wenn es um Informationen zu konkreten Schulen und zu den Charakteristika der Schulformen geht. Dieses Kapitel fokussiert daher auf prominente Quellen, aus denen die Eltern solche Informationen beziehen. Das sind zum einen die Tage der offenen Tür oder Informationsabende der weiterführenden Schulen (9.1), und zum anderen die sozialen Netzwerke der Eltern (9.2).

Beide Aktivitäten – die Informationsbeschaffung auf Veranstaltungen der weiterführenden Schulen einerseits, der Austausch mit anderen Eltern andererseits – wurden von den befragten Eltern zeitlich meist in den zwei bis drei Monaten vor Ausgabe des Halbjahreszeugnisses der vierten Klasse verortet. Einige Eltern berichteten von Informationsveranstaltungen der Grundschulen, in denen neben organisatorischen Aspekten des Übergangs auch die Schulstruktur in der Sekundarstufe, die verschiedenen Bildungsgänge und Schulabschlüsse, das örtliche Schulangebot und auch die Termine der Informationsveranstaltungen der weiterführenden Schulen behandelt wurden. Solche Veranstaltungen markieren den Beginn einer zwei- bis dreimonatigen Phase vor der Anmeldung an einer weiterführenden Schule, in der viele Eltern den Entscheidungsprozess aktiv vorantreiben.

9.1 INFORMATIONSVERANSTALTUNGEN

Die Tage der offenen Tür an den weiterführenden Schulen sind zentrale Ereignisse, an denen viele Eltern und Kinder teilnehmen. Die Relevanz, die diese Veranstaltungen und ihr Besuch für die Überlegungen der Eltern zum Schulwechsel haben, ist jedoch ganz verschieden. Frau Albrecht gab mir einen Überblick über den Charakter der Veranstaltungen:

T.E.: Und was heißt das so, Schulen anzugucken?

Frau Albrecht: Die haben einmal im Jahr einen Tag der offenen Tür. Da werden die Schulkonzepte vorgestellt, im Prinzip ist es so ein bisschen Publicity-Show der Schulen. Und dann werden die AGs [Arbeitsgemeinschaften, T.E.] vorgestellt, der Schulleiter sagt ein paar herz-

liche Worte, man kann am Unterricht teilnehmen. Also Jule zum Beispiel war jetzt am Zeta-Gymnasium, das hat sie sich angeguckt, hat da eine Stunde Spanisch mitgemacht, und hat sich den Kunstraum angeguckt, halt solche Sachen. Viele Eltern haben ja, gucken ja danach, hat die Schule einen Computerraum, wie ist die künstlerische Ausstattung, welche AGs werden angeboten, welche Nachmittagsbetreuungsmöglichkeiten gibt es da, gibt es ja auch immer mehr. Das wird dann halt alles da vorgestellt. (2: 21–22)

Frau Albrecht nannte damit verschiedene Aspekte, die in den Interviews immer wieder vorkamen. Die Tage der offenen Tür werden vielfach als Gelegenheit gesehen, bei der die Kinder einen Eindruck von Größe und Ausstattung der weiterführenden Schule erhalten können. Von besonderer Bedeutung für die Kinder ist die Möglichkeit, einen Einblick in den Fachunterricht bekommen zu können, der gegenüber der Grundschule in den Fremdsprachen und Naturwissenschaften deutlich erweitert oder neu ist. Den Eltern bietet sich die Gelegenheit, sich über die konkreten extracurricularen Angebote, Betreuungsmöglichkeiten und andere Details der Schulorganisation zu informieren. Gleichzeitig wird den Selbstdarstellungen der Schulen häufig mit einer Skepsis begegnet, die auf dem Misstrauen basiert, dass es zwischen dem von den Schulen jeweils formulierten Anspruch und ihrer Praxis möglicherweise Diskrepanzen gibt. Bis auf wenige Ausnahmen hatten alle Familien mindestens einen Tag der offenen Tür besucht; dass diese für die Kinder interessant sein können und eine Möglichkeit darstellen, sie in den Entscheidungsprozess einzubeziehen, war weitgehend unumstritten. Damit erscheint der Besuch der Informationsveranstaltungen als ein weithin befolgtes Ritual, dass die symbolische und substanzielle Einbeziehung der Kinder in die Vorbereitung des bevorstehenden Schulwechsels und die zugehörige Entscheidungsfindung erlaubt. Trotz des prinzipiellen Misstrauens gegenüber den bei diesen Anlässen ausgegebenen Informationen kann den meisten der befragten Eltern eine gewisse Neugierde auf die Präsentationen der Schulen attestiert werden. Dazu trägt auch bei, dass sie ihre affektive Reaktion auf den Besuch einer Schule oft zum wesentlichen Bestandteil der Beurteilung machen. Gleichzeitig gibt es Unterschiede in dem Ausmaß, in dem Eltern die Informationsveranstaltungen nutzen und zu nutzen wissen, um die der kognitiven Wahrnehmung und Beurteilung zugänglichen Informationen zu beziehen und mit entscheidungsrelevanter Bedeutung zu versehen. Zur Illustration dieser Aspekte nun einige Beispiele. Im Anschluss an deren Besprechung ist zu betrachten, wie soziale Kontakte und Netzwerke genutzt werden, um unter anderem die Genauigkeit und die Verlässlichkeit der aus offiziellen Kanälen stammenden Informationen einzuschätzen.

Wie die Beispiele in diesem Kapitel zeigen werden, gehören zu den Informationen, die auf Informationsveranstaltungen bezogen werden, Details der Schulorganisation – etwa die Unterbringung, Klassenfahrten, Möglichkeiten der Ganztagsbetreuung und fachliche Wahlmöglichkeiten. Darüber hinaus geht es häufig um die affektive Reaktion auf den Schulbesuch und dabei auch um die Passung von Kind und Schule, das heißt um eine Einschätzung des zukünftigen Wohlergehens des Kindes:

Frau Brinkmann: Die B-Hauptschule hatten wir uns an einem Tag der offenen Tür angesehen und obwohl man sich viel Mühe gegeben hat, kam es uns dort nicht so vor, als wenn unser Sohn sich dort die restliche Schulzeit »wohl fühlen« könnte. Uns kam alles so kalt und unfreundlich rüber. Es wurde alles schön erklärt und gezeigt, aber uns hat das nicht überzeugt. (18: 20)

Ähnlich orientierte sich auch Frau Fiedler. Die Fiedlers waren kürzlich in eine Nachbarstadt gezogen und haben ihre Tochter dort an einem Gymnasium angemeldet. Da sie mit dem schulischen Angebot der Nachbarstadt nicht vertraut waren, nutzten sie die Tage der offenen Tür, um sich einen Eindruck von verschiedenen Gymnasien zu verschaffen:

Frau Fiedler: Und die Wahl ist dann, man geht gucken; also so ist das bei uns, wir sind hingegangen, wir kannten ja auch nichts, und wenn mir das Konzept gefällt, ich die Lehrer, die ich sehe, nett finde, beziehungsweise wir zu so einem Tag der offenen Tür [gehen, T.E.] und ich die Schülerschaft ansprechend finde [...].

[...]

T.E.: [...] Also Sie waren dann in [der Nachbarstadt], wo Sie sich nicht auskannten, bei den Tagen der offenen Tür?

Frau Fiedler: Und bin nach dem Bauchgefühl gegangen. Habe ich bei fast allen Schulen bis jetzt so gemacht. Man guckt, wie sind die Menschen, das ist mir fast wichtiger als das Gebäude. Jetzt haben wir Glück, das Gebäude ist auch noch schön, aber das ist für mich eher zweitrangig. Sondern einfach, es geht so ein bisschen, könnte man da überleben die nächsten fünf Jahre? (lacht) (21-22: 36, 38–39)

Beide Beispiele zeigen, dass die affektive Identifikation oder Disidentifikation mit einer Schule auch unabhängig von einem bewussten Kalkül, in das offizielle oder andere (Sach-)Informationen einfließen, bei der Schulwahl mit- und vorentscheidend sein kann. Auf diese Art kann auch das Beispiel der Kaisers interpretiert werden (Seite 140),

in dem – da Alternativen zur Verfügung standen – der äußere Eindruck von der I-Gesamtschule zu ihrem Ausschluss aus den weiteren Überlegungen führte. Die folgende Schilderung von Frau Pospiech erweckt eher den Eindruck, dass der Besuch der Informationsveranstaltung dazu diente, sich einer naheliegenden Wahl zu vergewissern. Ich fragte sie, ob ihr am Zeta-Gymnasium, dass ihr Sohn Leon besuchen wird, etwas besonders gefallen hätte. Sie antwortete, dass der Schwerpunkt des Zeta-Gymnasiums zumindest früher eher im naturwissenschaftlichen denn im sprachlichen Bereich gelegen hätte und dass ein entsprechendes Profil zu den Interessen ihres Sohnes passen würde. Weiter:

Frau Pospiech: Und, ja Gott, man guckt sich die Schulen an und es ist ja auch so eine Bauchentscheidung, was einem gefällt und was einem nicht gefällt, und was einem so vom ersten Eindruck zusagt, und es gehen auch aus seiner Klasse mehr als zehn Kinder auf das Zeta. Also kann es so falsch nicht sein (lacht). Hoffen wir. (4: 16)

Bei den Pospiechs standen weder die Schulform oder der Schulweg, noch außergewöhnliche Bedürfnisse Leons dem Besuch des Zeta-Gymnasiums entgegen – »Und warum sollte ich ihn nicht auf dieser Schule anmelden? So, so ist es einfach, nicht?« (Frau Pospiech, 4: 12). Zudem ist, wenigstens für diesen Jahrgang, der Wechsel von der L-Grundschule auf das Zeta-Gymnasium lokale Normalität; etwas, für das man sich weder vor sich selbst noch vor anderen besonders rechtfertigen muss. Frau Pospiech hatte angedeutet, dass das hinsichtlich des Gedankens, das Kind nicht auch an der IV-Gesamtschule anzumelden, vielleicht anders war (siehe oben, Seite 98). Denn ebenso scheint es lokale Norm zu sein, trotz der schlechten Erfolgsaussichten eine Anmeldung an der IV-Gesamtschule vorzunehmen. Das bestätigte auch Frau Rademacher (deren Sohn Daniel mit Leon in eine Klasse geht) im Gespräch über den Austausch mit anderen Eltern:

Fr. Rademacher: Und ganz viele auch aus der Klasse, viele Kinder waren an der IV-Gesamtschule angemeldet. Und einige haben einen Platz bekommen, aber andere auch nicht. Die meisten eben halt keinen, weil es sehr viele Bewerber gab und nicht so viele Plätze. Ja, und dann: Habt Ihr schon was gehört? Habt Ihr eine Einladung von der IV-Gesamtschule? (12: 36)

Der »erste Eindruck« von einer Schule oder die Qualität der »Atmosphäre« beim Tag der offenen Tür oder beim Informationsabend bezeichnen die affektive Reaktion auf die jeweilige Schule, die auf die ein oder andere Weise in die Entscheidungsfindung einbezogen wird. Bei den Brinkmanns beispielsweise hinterließ die B-Hauptschule den

Eindruck der Unzugänglichkeit; die Präsentation war zwar funktional und umfassend, aber für die Brinkmanns wenig einladend. In den anderen Beispielen dient der nicht negative, erste Eindruck von den Schulen den Eltern als Vergewisserung darüber, dass die Schule ihnen und ihren Kindern nicht fremd ist (und möglicherweise auch fremd bleiben könnte), dass Bausubstanz, Ausstattung, Publikum und Umgangsformen mit ihren Standards und dem, was sie gewohnt sind und worin sie sich wiedererkennen, vereinbar sind.

Informationen und ihre Bedeutung

Das Nebeneinander von affektiver und kognitiver Reaktion auf die Präsentationen der Schulen findet sich auch bei Frau Lux. Im folgenden Beispiel wird auch deutlich, wie schwierig der Versuch sein kann, die Informationsveranstaltungen in die Entscheidungsfindung einzubeziehen – wozu sie schon durch ihre Existenz ja auffordern.

T.E.: Und hat dieser Tag der offenen Tür Ihnen Fragen beantwortet, die Sie noch hatten, oder hatten Sie konkrete Fragen mit hingenommen?

Frau Lux: Ach, so richtig konkrete Fragen nicht, weil, ja, einfach die Atmosphäre so in der Schule, man macht sich natürlich optisch auch erstmal so einen Eindruck, und, ja, einfach mal reinschnuppern, angucken, wie sie sich so darstellen. Ich meine, das ist an so einem Tag der offenen Tür wird sich ja natürlich immer sehr toll präsentiert, und, naja, da sah man dann schon Unterschiede zwischen den beiden Schulen, also das muss man schon sagen. Epsilon hat sich toll präsentiert, muss ich sagen. War aber ein unheimliches Programm, das man durchlaufen sollte oder konnte, war ja keine Pflicht. Und beim Zeta fand ich es, erstens mal dass es morgens war. Epsilon war abends, im Dunkeln, ist eh eine etwas dunklere Schule. Und Zeta war halt morgens, Samstags morgens. Und es war einfach ein bisschen entspannter; [...] also das Programm war jetzt nicht so eng gesteckt, und man hat jetzt nicht so viele Räume, Fachräume gesehen wie beim Epsilon. Aber dafür war es, waren die Gruppen kleiner, mit denen man durch die Schule gegangen ist. Also letztendlich sagten uns beide Schulen zu, und da haben wir halt Antonia entscheiden lassen. (11: 27–28)

Auch Frau Wolter hatte die Informationsveranstaltungen des Epsilon- und des Zeta-Gymnasiums besucht. Vor dem Hintergrund ihrer Ansprüche und ihres Selbstverständnisses als Lehrerin fällt es ihr leichter, den unterschiedlichen Präsentationen entscheidungsrelevante Bedeutung beizumessen:

T.E.: Und Sie sagten am Tag der offenen Tür hat Ihnen das Epsilon-Gymnasium nicht zugesagt. Warum nicht?

Frau Wolter: Also es gibt verschiedene Überlegungen, die für mich eine gute Schule ausmachen. Das eine ist erstmal: wie präsentiert sich die Schule in all ihren, also all ihre Elemente sozusagen. Der Schulleiter war sehr präsent, aber sonst hat man von der Schule eigentlich nichts gesehen. Darüber hinaus hat er eine Informationsveranstaltung für Erwachsene gemacht, aber da saßen 200 Viertklässler. Das heißt, es ging eigentlich an der Klientel völlig vorbei. Dann war die, der Lehrerbereich war fast nicht vertreten, sondern nur durch Referendare [...]. Und auch von den Schülern hat man außer den ein bis zwei Einser-Schülern eigentlich niemanden gesehen, und das irritiert natürlich eher als das es einlädt. Ja, und dann auch atmosphärisch hatte ich jetzt nicht den Eindruck, dass das sehr nett präsentiert war einfach. Das war am Zeta ganz anders, also da war wirklich die gesamte Schulgemeinde vertreten, von der Direktorin bis, ja auch zur Elternschaft beispielsweise, also das wirkte sehr lebendig, war auch sehr vielfältig gestaltet, so dass also die Kinder auch ihren Spaß hatten an diesem Tag. Und nicht das Gefühl hatten, sie wurden da nur mit irgendwelchen elterngerechten Informationen zugestülpt [...]. Also es war sehr überlegt gestaltet, und trotzdem hatten wir Eltern das Gefühl wir konnten alle unsere Fragen stellen, die wir stellen wollten. Und das war einfach überzeugender. (13: 29–30)

Im Gegensatz zu Frau Lux versteht Frau Wolter die Unterschiede in der Präsentation der beiden Gymnasien als Ausdruck unterschiedlicher Schulkulturen. Damit wird die Wahl einer der Schulen für sie auch zur Wahl zwischen verschiedenen Bedingungen der zukünftigen Schulerfahrung ihrer Tochter. Frau Wolters Unterscheidung der beiden Schulen ist eine Interpretationsleistung, die auf intimer Kenntnis pädagogischer Diskurse und ihrer Positionierung darin basiert. Solche Voraussetzungen stehen freilich nicht allen Eltern zur Verfügung. Je nach individuellen Voraussetzungen können

sich somit verschiedene Arten von Alternativen ergeben, zwischen denen es zu wählen gilt (wie beispielsweise hier zwischen zwei verschiedenen, aber prinzipiell gleichwertigen Gymnasien für Frau Lux; oder zwischen einem eher technokratischen und einem sozial inklusiven Gymnasium für Frau Wolter). Zudem bleibt auch bei Frau Wolter – die von allen Eltern mit die elaborierteste Interpretation der Informationsveranstaltungen lieferte – ein affektiver Rest, der neben den eingeholten Informationen zu schulischen Abläufen (siehe oben, Seite 141) und der Explikation der Sympathiefaktoren bleibt: die unsympathische Atmosphäre, die über explizierbare Faktoren hinaus einen Hinweis auf Vertrautheit oder Fremdheit der Situation und der Umgebung – und wie gut oder schlecht jemand selbst dorthin passt – liefert.*

Verlässlichkeit und Genauigkeit offizieller Informationen

Eine grundlegende Skepsis gegenüber von den weiterführenden Schulen angebotenen Informationen war unter den Befragten Eltern weit verbreitet, teilweise bestärkt durch Erfahrungen von Diskrepanzen zwischen den Absichtserklärungen und der Praxis der Grundschule, die das jeweilige Kind besucht. Frau Fiedler beispielsweise erzählte von der Organisation des Gymnasiums in der Nachbarstadt, das ihre Tochter besuchen wird:

Frau Fiedler: Es gibt auch Patenschaften, ich weiß gar nicht ob das jetzt hier auch noch so üblich ist, dass die Oberstufenschüler halt die Fünftklässler intensiv begleiten (Frau Teske: Ja gut, dass soll ja auf unserer Schule auch so sein.) Das werden wir sehen ob es dann auch so ist.

Frau Teske: Ja ja, ob es dann auch so ist. Ich meine, im Vorfeld wird ja immer viel gesagt. Das war ja hier [an der M-Grundschule, T.E.] auch so.
(21-22: 36–37)

* Dabei gehe ich davon aus, dass sowohl die kognitiven wie auch die affektiven Reaktionen auf die Inszenierungen der weiterführenden Schulen Ergebnisse sozialer Lernprozesse sind. Kompatibel mit dieser auch in der Bourdieuschen Soziologie prominenten Annahme ist eine Interpretation folgender Schilderung von Frau Melnyk, die ergibt, dass ihren Kindern (noch) die Fähigkeit fehlt, effektiv zwischen verschiedenen Schulen zu diskriminieren: »Weil mit den Kindern ist es oft so, [...] dann nach jedem Besuch sagen sie: wir möchten gerne in diese Schule gehen. [...] Zum Beispiel haben wir erstmal das Eta-Gymnasium besucht, da waren die Kinder begeistert. Dann sind wir zum Gamma-Gymnasium gegangen und die Kinder waren wiederum begeistert. Und deswegen habe ich den Entschluss gefasst, selber die Entscheidung zu treffen« (Frau Melnyk, 3: 36).

Frau Zamann stellte zur Erläuterung ihrer prinzipiellen Skepsis eine Analogie zu einem beworbenen Produkt her, dessen vorteilhafte Eigenschaften in der Präsentation überbetont werden:

T.E.: Und um die Schulen anzugucken, waren Sie da beim Tag der offenen Tür, oder auch außerhalb von solchen Veranstaltungen?

Frau Zamann: Da ich selber Lehrerin bin, weiß ich, wie die Tage der offenen Tür organisiert werden. Und ich halte von den Tagen der offenen Tür nicht so viel, weil das eine Show-Veranstaltung ist. Das ist genauso, wenn Sie zur Messe gehen, da gibt es eine große Werbeveranstaltung für irgendwas. Und es ist besser, einfach mal dahinter zu gucken. Das heißt, man geht mal so an einem Schultag auf den Schulhof und guckt wie die Kinder da miteinander umgehen. Das finde ich, oder die Lehrer mit den Kindern, so etwas finde ich wichtiger.

T.E.: Und da waren Ihre Kinder auch jeweils dann dabei?

Frau Zamann: Nein, die waren nicht dabei. Am Tag der offenen Tür schon. Wir sind natürlich zum Tag der offenen Tür gegangen. Da waren sie dabei, das ist klar. (7: 23–26)

Frau Zamann erkennt zwar den Wert des Rituals, die Informationsveranstaltungen mit den Kindern zu besuchen, an. Vor allem sei es gut für ihre Kinder gewesen, »dass sie merkten, es geht ungefähr so weiter wie an der Grundschule auch. Es ist also nicht so etwas, was plötzlich ganz anders wird« (Frau Zamann, 7: 28). Der nicht-alltägliche und werbende Charakter der Informationsveranstaltungen, die auch Frau Pospiech im Beispiel am Anfang des Kapitels »Publicity-Shows« genannt hatte, scheint ihr aber nicht dafür geeignet, sich einen realistischen Eindruck von der ihr wichtigen Qualität des Miteinanders der Schülerinnen untereinander und mit den Lehrkräften zu verschaffen. Andere befragte Eltern gingen nicht so weit, die Schule(n) an einem weniger auf die Beeindruckung externen Publikums angelegten Tag zu besuchen. Gleichwohl erzählten auch sie außer von der affektiven Reaktion vornehmlich von Informationen zu Sachverhalten, die von den Schulen schlecht situativ steuerbar sind. Dazu gehören etwa die Bausubstanz, die materielle Ausstattung und das momentane und möglicherweise zukünftige Schulpublikum. Und auch die Eltern, die eher als andere in der Lage waren, aus den Tagen der offenen Tür zuverlässige Informationen zu extrahieren, eigneten sich über diese Anlässe hinaus Wissen zu den weiterführenden Schulen an. Frau Melnyks

Qualifikation ist zwar in der BRD nicht anerkannt, erlaubt ihr aber eine professionelle Einschätzung des Demonstrationsunterrichts am Tag der offenen Tür des Delta-Gymnasiums:

Frau Melnyk: Außerdem ist mir aufgefallen, dass an dieser Schule zumindest am Tag der offenen Tür, also der Unterricht, den wir besucht haben, hat uns ganz gut gefallen. Und zwar schienen die Lehrer sehr kompetent zu sein, wir haben zum Beispiel auch die Deutsch-Klasse besucht, und den Unterricht im Englischen; und ich kann auch sagen, das was der Lehrer da mit den Kindern gemacht hat, war sehr interessant. Ich kann das auch beurteilen, weil ich eine Englisch-Lehrerin von Beruf bin. Also ich kann auch als Kollege das schätzen, was da gemacht wurde. Und, ja, die Atmosphäre selbst war sehr gut. (3: 22)

Den positiven Eindruck vom Delta-Gymnasium bestätigten und erweiterten auch Personen aus Frau Melnyks Bekanntenkreis. Darauf kamen wir noch im Gespräch über den Tag der offenen Tür und darüber, was ihr an der Schule gefallen hat, zu sprechen:

Frau Melnyk: Außerdem ging meine ehemalige Nachbarin zu dieser Schule, also ich habe viele Bekannte, die entweder an der Schule gelernt haben oder noch die Kinder da haben.

T.E.: Und die sind alle zufrieden im Großen und Ganzen?

Frau Melnyk: Ja, im Großen und Ganzen, ja. Es gibt natürlich eine Mutter, die nicht ganz zufrieden ist, aber ich sehe die Sache so: bis ich selber die Schule nicht erlebt habe, kann ich nichts sagen. Denn es kann immer vorkommen, dass es Lehrer gibt, mit denen die Kinder nicht gut klarkommen, zurechtkommen; und es gibt Lehrer, die im Gegenteil ganz gut für die Kinder sind. (3: 26–28)

Neben den von der Schule selbst in ihrer Präsentation bereitgestellten Informationen greift Frau Melnyk auf Erfahrungen mit der Schule aus erster Hand zurück. Erfahrungsberichte von momentanen und früheren SchülerInnen wurden vielfach und nicht nur von ihr als oft weniger, zumindest aber anders interessengefärbt als die Selbstdarstellungen der Schulen bewertet. Gleichwohl stehen auch die Erfahrungen aus erster Hand – wie Frau Melnyk betont – unter dem Vorbehalt, Ergebnis eines sozialen Prozesses zu sein, dessen Verlauf stark von den beteiligten Individuen abhängt.

Zusammenfassend ist festzuhalten:

- Der Besuch von Informationsveranstaltungen weiterführender Schulen mit dem Kind ist ein weithin praktiziertes Ritual, bei dem die Einbeziehung der Kinder in den Entscheidungsprozess und in die Übergangsvorbereitung im Vordergrund steht.
- Einen wesentlichen Beitrag zur Entscheidungsfindung stellt die affektive Reaktion der Eltern auf die Schulbesuche dar, die auch von der Vertrautheit oder Fremdheit beziehungsweise (Dis-)Identifikation mit der Umgebung, den Lehrkräften und den momentanen und möglichen zukünftigen SchülerInnen abhängt.
- Der Genauigkeit und Zuverlässigkeit der bei solchen Anlässen anfallenden, offiziellen Informationen wird von den Eltern allgemein mit einiger Skepsis begegnet. Zudem sind die Eltern in unterschiedlichem Ausmaß in der Lage, aus dem Besuch der Informationsveranstaltungen entscheidungsrelevante Informationen zu extrahieren.

9.2 SOZIALE NETZWERKE

Der Bezug von Informationen aus sozialen Netzwerken hat verschiedene Facetten. Zum einen dienen so bezogene Informationen – zum Angebot einzelner Schulen und zur Organisation und Bewältigung des jeweiligen Schulalltags – als Ergänzung und Korrektiv zu den über offizielle Kanäle (Informationsveranstaltungen, Broschüren, Webseiten) verteilten Informationen. Zum anderen findet in der Kommunikation mit anderen Eltern – die in der gleichen Situation sind oder deren Kinder bereits weiterführende Schulen besuchen – immer auch in verschiedenem Ausmaß eine (Dis-)Identifikation mit ihnen statt. Erwägungen und Entscheidungen anderer dienen dann als positives oder negatives Referenzhandeln, das die eigenen Überlegungen und das eigene Handeln informiert; sich zu solchem Referenzhandeln zu verhalten bedeutet auch, an der eigenen Identität zu arbeiten. Diese Aspekte werden im Folgenden anhand einzelner Beispiele, auf die sie aber nicht beschränkt sind, illustriert.

Die Kaisers erzählten ausführlich, wie der Austausch mit anderen Eltern aus der Klasse ihrer Tochter das aus offiziellen Informationsquellen gespeiste Bild ergänzte und wie die Hinzuziehung der Perspektive derjenigen mit eigener Erfahrung an der jeweiligen Schule dazu dient, zu einer Einschätzung der Verlässlichkeit der offiziellen Informationen zu gelangen:

T.E.: Und haben Sie sich in der Familie oder mit anderen Eltern aus Michelles Klasse besprochen, was diesen Übergang angeht?

Herr Kaiser: Ja.

Frau Kaiser: Ja. Natürlich wer wo hinget, wo da die Eltern ihre Schwerpunkte sehen, oder was die besonders gut oder negativ an dieser Schule empfanden. Das hat man schon untereinander besprochen.

Herr Kaiser: Ja. Waren auch unterschiedlichste Informationen da, ich sage mal, wenn wir an dem Schultag da waren, und haben für uns so einen Fragenkatalog gehabt, den man gefragt hat. Da sind andere hingegangen und haben etwas andere Informationen abgefragt, da hat man sich ausgetauscht: Ach, das kannte ich aber nicht. Und: ach, der macht eine Klassenfahrt dahin; nichts Wichtiges, aber einfach Zusatzinformationen, die einem dann selber zu dem Zeitpunkt nicht eingefallen sind. [...]

Frau Kaiser: Oder auch mit den Eltern der [älteren, T.E.] Geschwisterkinder. Es gab noch etliche Geschwisterkinder schon an dem Zeta-Gymnasium. Und dann konnte man natürlich noch Informationen herausfinden, die jetzt nicht unbedingt natürlich an so einem Informationsabend geklärt wurden. Die Möglichkeit bestand auch.

Herr Kaiser: Ja, ist dann so ein bisschen mehr O-Ton. So, was man da so an einem Tag der offenen Tür erzählt [bekommt, T.E.], was ja auch in Teilen ein bisschen rosiger erzählt wird; [...] da kriegt man so das Alltagsleben dann eher mit, wenn die Kinder mal erzählen, was vielleicht gut ist oder schlecht ist. Aber Vieles hängt halt auch von den Lehrern ab, und da kann man jetzt nicht alles für bare Münze nehmen. Aber Informationen, die nebenher gelaufen sind, die waren reichlich da und das hat auch, ja, ich sage mal, zur Entscheidungsfindung auch mit beigetragen. (10: 50–55)

Herr Kaiser gesteht den Erfahrungen aus erster Hand zu, ausgewogener als die Selbstdarstellung der Schule zu sein. Gleichzeitig geht es auch um eine andere Perspektive: die Erfahrungsberichte von Kindern, die bereits die weiterführende Schule besuchen, beinhalten, was von der Schule geäußerte Ansprüche und Absichten tatsächlich für das »Alltagsleben« bedeuten und damit, inwiefern die Selbstdarstellungen der Schulen mit deren Praxis übereinstimmen. Aber auch diese Informationen sind für Herrn Kaiser nicht absolut zuverlässig. Wie auch Frau Melnyk betont Herr Kaiser den sozialen Aspekt des Schulbesuchs und nennt als zentrales Element die Beziehungen zwischen Kind und Lehrkräften. Die Erfahrungen, die andere Kinder und deren Eltern weitergeben, stehen

damit immer unter dem Vorbehalt, auf die eigene Situation und das eigene Kind möglicherweise nicht übertragbar zu sein.

Besucht ein eigenes Kind bereits eine weiterführenden Schule, fallen diese Unsicherheiten gegebenenfalls geringer aus. Frau Albrecht hatte auf meine Nachfrage bestätigt, sich über die Entscheidung, ihren ADS-erkrankten Sohn Lukas am Gymnasium anzumelden, unsicher gewesen zu sein – dieser Schritt hatte ihr »schlaflose Nächte« bereitet. Im Laufe des ersten Halbjahres der fünften Klasse und nach Gesprächen mit der Klassenlehrerin hatte sich der Gymnasiumsbesuch aber als unproblematisch herausgestellt, so dass die Entscheidung für das Gymnasium rückblickend richtig erscheint. Ich fragte Frau Albrecht auch zur möglichen Unsicherheit mit der Entscheidung zum Schulwechsel ihrer Tochter Jule, der jetzt bevorsteht:

T.E.: Und bei Jule?

Frau Albrecht: Ja da habe ich jetzt keine schlaflosen Nächte gehabt. Da haben wir jetzt gesagt: da geht die jetzt durch. Man ist allerdings auch dann versierter. Es werden ja die größten Schauergeschichten erzählt, wie es auf dem Gymnasium abläuft, nicht? Das da überhaupt keiner Rücksicht darauf nimmt auf irgendwelche Abnormitäten von den Kindern, wie eben unser Träumerchen hier zu Hause; das stimmt aber alles überhaupt nicht. Die Lehrer haben sich sehr um ihn gekümmert, sie haben das *sehr*, ja doch, aktiv begleitet. [...] Das wusste ich ja vorher nicht. Ich habe immer gedacht: das interessiert Keinen. Also da waren die schon sehr einfühlsam. (2: 163–164)

Hier ist es die Erfahrung mit dem Schulbesuch des älteren Kindes, die die zuverlässigste Einschätzung der schulischen Verhaltenserwartungen an Kinder und der Flexibilität des Gymnasiums im Umgang mit unterschiedlichen SchülerInnen erlaubt. Frau Albrechts eigene Erfahrung und die genaue Kenntnis der Eigenschaften, Fähigkeiten und Verhaltensweisen ihrer Kinder erlauben es ihr eher, aus Lukas' bisheriger Gymnasiumserfahrung Schlüsse auf die Passung von jüngerem Kind und der Schule (oder Schulform) zu ziehen, als es aufgrund Erfahrungsberichte anderer möglich ist. So lässt sich auch Herrn Demirs Einschätzung verstehen, dass sein Sohn Lemi die Realschule bewältigen könne, die auch Lemis ältere Schwester schon erfolgreich besucht. Sowohl bei Frau Albrecht als auch bei Herrn Demir sind die bisherigen Schullaufbahnen der älteren Kinder und die dabei zur Kenntnis gelangten konkreten schulischen Anforderungen wichtige und für die Eltern zuverlässige Bezugspunkte in der Entscheidungsfindung, die das jüngere Kind betrifft.

Unabhängig von solchen eigenen Erfahrungen ist die explizite oder implizite, bewusste oder unbewusste Identifikation der Eltern mit anderen Eltern (und des eigenen Kindes mit den Kindern anderer Leute) Teil der Entscheidungsfindung. So lassen sich die Kaisers verstehen, die – wie oben beschrieben – versuchten, sich ein möglichst umfangreiches Bild von den in Frage kommenden Gymnasien zu machen und verschiedene Perspektiven zusammenzutragen. Damit verwoben sind auch Identifikationen mit anderen, deren Handeln als Referenz in die Entscheidung einfließt:

T.E.: Und wie sind Sie auf das Zeta-Gymnasium gekommen, hat Ihnen da irgendwas besonders gefallen?

Frau Kaiser: Erstens mal die Nachbarin, die Nachbarstochter geht auf das Zeta-Gymnasium. Und dann sind das die beiden Gymnasien [Zeta- und Epsilon-Gymnasium, T.E.], die auch mit dem Bus am Besten zu erreichen sind, und ich meine auch zum Einzugsgebiet L-Grundschule gehören [bzw. deren Einzugsgebiete die L-Grundschule einschließen, T.E.].

Herr Kaiser: Ja, es gibt zwar nicht mehr diese Einzugsgebiets-Regelung, aber für uns war halt entscheidend, so der Ruf, das wussten wir halt durch die Nachbarin, dass die gut damit zurecht kommt. Dann, dass der Schulweg in Ordnung ist, also das man nicht stundenlang durch die Gegend fahren muss. Ja, und ein bisschen Anteil hatte sicherlich auch so die Klassengemeinschaft, wo sich die Mehrheit eigentlich gebildet hat zu sagen: ach, wir gehen auf das Zeta und meine Freunde gehen auch dahin und ich würde auch gerne dahin gehen. [...] Das waren eigentlich so die Beweggründe. Jetzt zu sagen, die Schule hat was Besonderes, im Vorfeld das wir uns da informiert haben, spezielle Zweige die uns wichtig wären, das war überhaupt nicht ausschlaggebend. (10: 27–29)

Dass der bisher unproblematische Schulbesuch der Nachbarstochter positiver Bezugspunkt für das eigene Handeln sein kann, setzt eine gewisse Ähnlichkeit der Nachbarstochter und ihrer Situation mit der eigenen Tochter voraus. Diese Identifikation ist in weiten Teilen auch der affektiven Ebene zuzuordnen, als ein Gefühl oder ein Sinn für Gemeinsamkeit und Kollektivität, in die auch soziale Aspekte einfließen. In diesem Sinne können – andersherum – die vielfältigen in den vorigen Kapiteln erläuterten Abgrenzungen beispielsweise gegenüber dem Gesamtschulpublikum so verstanden werden, dass das Gesamtschulpublikum als zu verschieden vom eigenen Kind oder zu fremd

erscheint, um einen positiven Referenzpunkt für die eigene Entscheidungsfindung darzustellen. Ein Moment kollektiver Identität scheint auch im obigen Beispiel von Frau Pospiech auf (Seite 200). Sie macht sich explizit gemein mit dem Großteil der Eltern ihrer Grundschulklasse; das bedeutet die Herstellung und Fortführung kollektiver Identität und setzt ein gewisses Maß an Identifikation oder Gemeinsamkeit mit diesen Eltern und ihren Kindern voraus. Gleichzeitig ist die Identifikation auch Versicherung über die Entscheidung, die potenziell immer dem Urteil anderer ausgesetzt ist. In diesem Fall wird sie von den anderen Eltern, die dem etablierten und hier in jeder Hinsicht normalen Pfad von der L-Grundschule zum Zeta-Gymnasium folgen, gutgeheißen werden.

Auch im folgenden Beispiel von Frau Hansen wird deutlich, dass potenzielle Urteile anderer über das eigene Entscheidungsverhalten – wenigstens implizit – mitbedacht werden:

T.E.: Also Sie haben dann letztlich die Entscheidung über das konkrete Gymnasium Laura überlassen?

Frau Hansen: Mitentschieden. Also wir hätten sie jetzt nicht einfach irgendwo hingehen lassen wo wir sagen: das geht einfach hinten und vorne nicht. Ich finde das Gamma-Gymnasium ist ein sehr gutes Gymnasium, entgegengesetzt vieler alteingesessener Meinungen. Aus denen ich mich raushalte, ich bin kein [Städter], ich habe die Zeiten vor zehn Jahren nicht mitbekommen, die interessieren mich ehrlich gesagt auch nicht. Weil ich denke, dass sich immer alles weiter entwickelt und ich bilde mir da meine Meinung sehr gerne selber. (1: 65–66)

Wie anderen Interviews zu entnehmen ist, bestehen die »alteingesessenen Meinungen« zum Gamma-Gymnasium in der Ansicht, dass das akademische Leistungs- und Anspruchsniveau dort niedriger als an anderen Gymnasien sei und dass dieser Umstand die Eltern weniger leistungsfähiger Kinder dazu bewege, ihr Kind dort anzumelden. Frau Hansen grenzt sich deutlich von diesem (Vor-)Urteil ab, dessen vergangene und gegenwärtige Faktizität sie nicht überprüfen kann. Damit verwahrt sie sich auch gegen ein mögliches Urteil, sich für ihre Tochter wissentlich oder gar absichtlich für ein akademisch anspruchloses Gymnasium zu entscheiden. Frau Hansen sprach auch Aspekte der Identifikation und Gemeinsamkeit mit Eltern an, deren Erwägungen und Entscheidungen als positiver Bezugsrahmen dienen können:

T.E.: Und wie ich das jetzt so rausgehört habe, kriegen Sie aber auch in Gesprächen mit anderen Eltern schon sehr viel mit, was die verschiedenen Ansichten zu der [städtischen] Schullandschaft sind?

Frau Hansen: Also ich find's schon nett, wenn man jetzt mit Eltern, wo man sagt da passt die Wellenlänge auch, so die sind ein bisschen ähnlich gestrickt auch. Jetzt nicht dass die nur Ja sagen [zu dem, T.E.] was ich gut finde sondern dass die eben auch realistisch und objektiv mit gewissen Dingen umgehen. Und das ist mir schon auch wichtig mal zu hören wie die sich da wohlfühlen, ob die Kinder sich da gut aufgehoben fühlen, nachdem sie ja schon länger da sind. Weil manchmal hat man eben Vorstellungen von einer Sache, und wenn man dann da drin ist in der Situation, dann ist das gar nicht mehr so toll wie sich das früher angehört hat. (1: 71–72)

Unter anderen geht es hier um Eltern, deren Kinder ebenso wie Frau Hansens Tochter »kreative Kinder« sind, »die eben nicht nur so Durchschnitt sind« (Frau Hansen, 1: 72). Im so umrissenen Personenkreis erwartet Frau Hansen, dass die jeweiligen Überlegungen ernst genommen werden und das jeweilige Urteilsvermögen als legitim und sachlich angemessen anerkannt wird. Diese auf gemeinsamen Wahrnehmungen, Haltungen und Denkweisen beruhende kollektive Identität ist auch Grundlage dafür, dass den Erfahrungen der entsprechenden Kinder zugestanden wird, als glaubwürdiges und relevantes Korrektiv zu den in der Öffentlichkeitsarbeit der Schulen bereitgestellten Informationen funktionieren zu können – ganz im Gegensatz zu den oben von Frau Hansen abgelehnten (und von ihren Vertreterinnen möglicherweise auch begründeten) Ansichten zum Gamma-Gymnasium.

Entscheidungs- und Rechtfertigungsdruck

Der rege Austausch der Eltern untereinander ist sowohl Ausdruck als auch Quelle der Wichtigkeit, die der Entscheidung zum Übergang in die weiterführende Schule beigemessen wird. Gerade wenn die Eltern sich oder ihr Kind nicht in anderen wiederfinden und auf anderer Leute Entscheidungen nicht als Referenz zurückgreifen können, wird aber auch deutlich, wie anspruchsvoll und herausfordernd die Entscheidungsfindung und darin der Austausch mit anderen Eltern sein kann. Auch die Rademachers hatten sich über die Web-Präsenzen der weiterführenden Schulen und den Besuch von Informationsveranstaltungen über das schulische Angebot informiert, und sich auch um »Innenansichten« (Frau Rademacher, 12: 34) von SchülerInnen weiterführender Schulen und deren Eltern bemüht. Nach der Ablehnung durch die IV-Gesamtschule war sich Frau Rademacher lange Zeit unsicher, welche Schulform einerseits und welche konkre-

te Schule andererseits gut zu Lernstil und -tempo sowie zu den sozialen Bedürfnissen ihres Sohns Daniel passen könnte. Letztlich hatten sich die Rademachers bis zur Ausgabe des Halbjahreszeugnisses noch nicht auf eine weiterführende Schule festgelegt; den zweieinhalbmonatigen Austausch mit anderen Eltern, von den ersten Informationsveranstaltungen bis zur Zeugnisausgabe, beschrieb Frau Rademacher als Nebeneinander von Unterstützung und Entscheidungsdruck:

Fr. Rademacher: Und ich habe die Zeit als ganz gruselig erlebt so, weil so überall wo man hinkam: Na, was macht Ihr denn? Auf was für eine Schule geht denn der Daniel? Was, und dann viele Eltern, die eben halt dann auch sagen: Ja, Epsilon-Gymnasium und Zeta-Gymnasium, das sind eben halt unheimlich tolle Schulen, oder sie haben da schon [ein Kind/Kinder, T.E.], und. Also das ist so ein Gesprächsthema, was einen richtig verfolgt hat, ich fand das sehr (T.E.: (lacht)) ja, doch, irgendwie überall: Na, bei Euch ist es ja jetzt auch soweit, und so. Und wo geht denn der Daniel hin? Also es wurde schon ziemlich viel darüber gesprochen.

T.E.: Verstehe. Also auch mehr als Ihnen dann lieb war?

Fr. Rademacher: Jein. Also ich, mich hat das sehr belastet. Und es ist, auf der einen Seite ist es schön, wenn man mit jemandem darüber reden kann, der vielleicht auch ein älteres Kind hat und der dann gesagt hat: Ach, das wird sich alles irgendwie finden, und traue das Deinem Kind mal ruhig zu, und so schlimm ist das alles gar nicht. Und der wird das schon schaffen, und so. Das ist auf der einen Seite schön, wenn einem jemand da seine Erfahrungen mitteilt und sich zurückerinnert, dass er das vor ein paar Jahren genauso gehabt hat; auf der anderen Seite wird man dann halt immer mit dem Thema wieder konfrontiert so, es ist von Beidem etwas. (12: 10–12)

Der durch die Fragen anderer Eltern verstärkte Entscheidungsdruck kollidiert bei Frau Rademacher damit, vorerst nicht zu wissen, welche Entscheidung die für Daniel richtige sein könnte. Zwar wird ihr bestätigt, dass eine solche Unsicherheit nicht ungewöhnlich ist, aber die Unsicherheit selbst verringert sich nicht. Weder explizit noch durch übertragbares Referenzhandeln ergibt sich eine Methode, mit der eine passende Schule eindeutig ermittelt werden könnte. Und der Entscheidungsdruck beinhaltet auch einen Rechtfertigungsdruck: Wenn Epsilon- und Zeta-Gymnasium von anderen Eltern als gute Schulen empfohlen werden, aber nicht gut zum eigenen Kind passen, ist es nahe-

liegend, mit einer Begründung zu reagieren, warum das eigene Kind dort vielleicht nicht angemeldet wird. Vielerlei Begründungen sind denkbar; unabhängig von ihrem Inhalt werden im Austausch mit anderen Eltern dargelegte eigene Beweggründe auch deren Beurteilung und Bewertung ausgesetzt – ein Aspekt, der den Austausch mit anderen Eltern zu einem anspruchsvollen und prekären Vorgang macht.

Frau Teske versuchte, sich diesem Prozess weitestgehend zu entziehen. Zum einen qualifizierte sie die Informationsveranstaltungen als Inszenierungen ab, die nicht unbedingt umfassend oder ehrlich sein müssen:

T.E.: Und haben Sie denn sich an der III-Gesamtschule irgendwie vergewissert, dass da auf die Bedürfnisse von Ihrem Sohn eingegangen werden kann?

Frau Teske: Also ich bin zu keinem Tag der offenen Tür gegangen, ganz bewusst nicht, auf gar keine Schule. Weil ich mir gedacht habe, also es brach ja dann die große Hysterie aus: Warst Du schon, und da ist schon, und, und ich bin nirgendwo hingegangen. Weil ich gedacht habe, die Schulen zeigen sich an solchen Tagen ohnehin nur von ihren, ihrer besten Seite. Und gut, das Gebäude kann ich mir auch angucken, wenn es geschlossen ist, nicht? (21-22: 54–55)

Hintergrund dieser Einstellung dürfte die Erfahrung mit der Grundschule ihres Sohns Fabian und das daraus resultierende Misstrauen gegenüber schulischen Absichtserklärungen sein (vgl. oben, Seite 203). Im Interview kritisierten Frau Teske und Frau Fiedler auch die Diskrepanzen zwischen dem Schulprogramm der Grundschule und ihrer Praxis. Zusammenfassend vergewisserte ich mich, ob sie die Umsetzung einiger Punkte des Schulprogramms (etwa die Einübung von Konfliktlösungsstrategien) verbesserungswürdig fänden. Nicht nur das: »Es wäre schön, wenn es stattfinden würde (lacht)« (Frau Teske, 21-22: 208). Schulische Selbstauskünfte zu ihrer Praxis sind für Frau Teske als Entscheidungshilfe damit weitgehend disqualifiziert, weil sie in ihren Augen mit der Praxis der Schulen, wie sie sich Kindern und Eltern darstellt, nicht zu tun haben müssen.

Zum anderen hielt sich Frau Teske auch vom Austausch mit anderen Eltern fern:

Frau Teske: Also wie gesagt ich habe mich aus dieser ganzen Diskussion eigentlich auch soweit rausgezogen, wie es nur irgendwie ging. Weil, ich denke mal es bringt einfach nichts. Wenn mir Frau XY sagt, ihre Tochter geht jetzt auf die und die Schule, weil aus diesen Gründen; das muss ja nicht für mein Kind passen. (21-22: 154)

Frau Teske betrachtet es als sinnlos, sich mit den Bildungsentscheidungen anderer Eltern auseinanderzusetzen, die nicht auf ihre und Fabians Situation übertragbar sind. Insbesondere dürften ihr die Grundschullaufbahnen der anderen Kinder nicht mit Fabians (im vorigen Kapitel beschriebener) turbulenter Grundschulerfahrung vergleichbar erscheinen. Sie erhofft sich von einem Austausch mit anderen Eltern daher keine Hilfe für ihre eigenen Überlegungen, und sie umgeht auch die Notwendigkeit, ihre eigenen Überlegungen (stets aufs Neue) mit der komplexen schulischen Vorgeschichte ihres Sohnes begründen zu müssen. Umgekehrt scheint sie auch nicht motiviert zu sein, andere Eltern in ihren jeweiligen Entscheidungen zu bestätigen – was zusätzlich eine Facette des (auch ritualisierten) Austauschs untereinander, der »großen Hysterie«, ist.

Aus den vorigen Beispielen spricht, so die Interpretation, auch das Bewusstsein der Eltern, dass die eigenen Erwägungen und Entscheidungen stets auch von anderen bewertet werden oder bewertet werden könnten. Außerdem müssen die Eltern ihre Entscheidungen vor sich selbst vertreten können, wie etwa in der Besprechung der Verhandlung von normativen Standpunkten und praktischen Erfordernissen erfolgsversprechender Schullaufbahnen deutlich wurde. Besonders explizit wird die Berücksichtigung möglicher Bewertungen durch andere, wenn Eltern sich eine spätere Beurteilung der Übergangsentscheidung durch ihre eigenen Kinder vorstellen. Frau Hansen hatte die Vorläufigkeit der Entscheidung für das Gamma-Gymnasium betont und ihre Bereitschaft bekundet, sich, entsprechende Entwicklungen vorausgesetzt, notfalls noch im zweiten Halbjahr der vierten Klasse nach einer anderen Schulform oder Schule umzusehen. Diese Unsicherheit mit der Entscheidung führte sie weiter aus:

Frau Hansen: Man hat nie eine Garantie, man trifft immer eine Entscheidung für jemand anderen. Und das ist denke ich dass, was es ja sowieso schon schwer macht, und natürlich hat jeder Angst, die falsche Entscheidung zu treffen. Keine Frage, jeder macht sich da irgendwo Sorgen und möchte natürlich nicht irgendwann mal was vorgehalten kriegen, am Besten noch vom eigenen Kind: ›hört mal, ihr wart ja doof damals (lacht), was habt ihr denn da mit mir gemacht?‹ Und dann möchte man ja noch dazu stehen können, warum man die Entscheidung getroffen hat. (1: 98)

Es ist zudem anzunehmen, dass Frau Hansen ihr Interesse an der Bewertung ihrer Entscheidung durch ihr eigenes Kind nicht so einfach verneinen könnte, wie es ihr mit den ihr zugetragenen abwertenden Ansichten zum Gamma-Gymnasium möglich war. Insgesamt zeigt sich hier wieder das Ringen um eine Entscheidung, deren sachliche, situative

und menschliche Angemessenheit nach spezifischen individuellen und kollektiven Maßstäben gegenüber anderen vertretbar ist. Ähnlich wie Frau Hansen fragte sich auch Frau Claus, welches Urteil sie später von ihrem eigenen Sohn über die Entscheidung zum Besuch des Delta-Gymnasiums erwarten könne. Sie kennt sowohl Eltern als auch SchülerInnen des Gymnasiums und hatte diese nach ihren Erfahrungen befragt; letztlich ist sie mit unterschiedlichen Sichtweisen konfrontiert:

Frau Claus: Und zwar sowohl bei den Jugendlichen diejenigen, die sagen: ja, ist ganz o.k. (T.E.: (lacht)) und es gibt Leute die sagen: Ach, es ist *so spießig* (T.E.: (lacht)) (lacht) bei uns auf der Schule. Ja gut, ich gucke mal, wohin Niko dann tendiert, wenn er so weit ist (lacht). Ob er sich dann mit 15 furchtbar aufregt, dass seine Mutter ihn auf die Spießerschule geschickt hat (T.E.: (lacht)). (24: 42)

In ihrer humoristisch gefärbten Spekulation steckt im Kern die Befürchtung, dass sie mit dem Vorwurf konfrontiert sein könnte, ihren Sohn mit der Entscheidung für das Delta-Gymnasium auf ein von diesem langfristig nicht gewünschtes schulisches Umfeld festgelegt zu haben.

Schlussbemerkung

In diesem Kapitel wurden mit den Informationsveranstaltungen der weiterführenden Schulen und dem Austausch der befragten Eltern mit den Eltern anderer Schulkinder zwei zentrale entscheidungsvorbereitende Aktivitäten in den zwei bis drei Monaten vor der Anmeldung an einer weiterführenden Schule besprochen. Diese Aktivitäten nehmen je nach Fall ganz verschieden viel Raum in Anspruch; die Spannbreite reicht von Frau Teske, die ihre Beteiligung insgesamt so gering wie möglich hielt, bis zu den Rademachers, die sowohl an den Informationsveranstaltungen als auch am elterlichen Austausch rege teilnahmen.

Hinzuzufügen ist noch, dass nicht immer die Möglichkeit besteht, das Ausmaß der Beteiligung nach eigenem Belieben zu gestalten. Die Fiedlers beispielsweise, die zum Beginn der dritten Klasse in die Nachbarstadt gezogen waren, waren mit dem dortigen Schulangebot nicht vertraut und berichteten auch nicht davon, über dortige Bekannte lokales Erfahrungswissen bezogen zu haben. Die offiziellen Informationskanäle, wie zum Beispiel die Informationsveranstaltungen der Gymnasien und das Vertrauen in die eigene Urteilsfähigkeit waren hier die hauptsächlichen Stützen der Entscheidungsfindung. Neben der möglichen Nicht-Verfügbarkeit von Quellen lokalen Erfahrungswissens ist

auch die Teilnahme an Informationsveranstaltungen nicht immer in die familiären Abläufe integrierbar. Die Brinkmanns waren in dem Zeitraum, in dem die Veranstaltungen stattfanden, mit einem Umzug beschäftigt. Hinsichtlich der A-Hauptschule, an der sie ihren Sohn anmeldeten, verließen sie sich auf die Empfehlungen der Lehrkräfte der Grundschule und lernten die Schule selbst erst mit Beginn des neuen Schuljahres genauer kennen (und Frau Brinkmann äußerte sich auf meine Nachfrage im neuen Schuljahr hin zufrieden). In anderen Fällen verhinderten zeitlich wenig flexible Arbeitsverhältnisse der Eltern oder sonstige Termine der Eltern und Kinder die Besuche der Tage der offenen Tür oder das Kind wurde nur von einem statt wie zu anderen Informationsveranstaltungen von beiden Elternteilen begleitet. Sich daraus ergebende Informationsdefizite wurden teilweise durch verstärkte intra- und interfamiliäre Kommunikation auszugleichen versucht.

Zusammenfassend ist festzuhalten:

- Im Austausch mit anderen Eltern werden die aus offiziellen Kanälen bezogenen Informationen ergänzt. Insbesondere Informationen von Eltern und Kindern, die über eigene Erfahrungen mit den einzelnen weiterführenden Schulen verfügen, helfen oft, die Genauigkeit und Zuverlässigkeit der offiziellen Informationen und die tatsächliche schulische Praxis besser einschätzen zu können.
- Gleichzeitig stehen auch diese Erfahrungen aus erster Hand unter dem Vorbehalt, aufgrund des sozialen Charakters des Schulbesuchs, der persönliche Beziehungen zwischen Kind und Lehrkräften umfasst, nicht auf die eigene Situation übertragbar zu sein.
- Je nach Ausmaß der Identifikation mit anderen Eltern (und der eigenen Kinder mit denen anderer Eltern) kann der Austausch der Eltern untereinander Handlungsweisen aufzeigen, die als Referenz für den eigenen Entscheidungsprozess genutzt werden können. Angemessenheit und Legitimität der eigenen Erwägungen und Entscheidungen sind dabei immer der möglichen Bewertung durch andere ausgesetzt; insofern werden hier auch immer individuelle und kollektive Identitäten mit verhandelt.

10 Diskussion und Fazit

Abschließend werden die Ergebnisse nun zusammengefasst und diskutiert. Im ersten Abschnitt dient eine zusammenfassende Gruppierung der Fälle der Übersicht über die Voraussetzungen und Bedingungen, die für die hier betrachteten Entscheidungsprozesse zentral sind. Weiterhin werden die verschiedenen Aspekte der Einbettung der Entscheidungsprozesse kurz aufgeführt, die für deren Form und Inhalt ebenfalls wesentlich sind.

Der zweite Abschnitt ist methodisch fokussiert. Zuerst werden die Selektivität des Samples und verschiedene Möglichkeiten der Abhilfe diskutiert. Außerdem geht es um die Reflexion der Interviewsettings und der Interviewdurchführung selbst. Schließlich wird auf Fragen nach der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse eingegangen und der Beitrag der vorliegenden Studie zur Methodendiskussion hinsichtlich der Erforschung von Schulwahl und Bildungsentscheidungen besprochen.

10.1 KONTINGENTE ENTSCHEIDUNGSPROZESSE

Nach der themenbezogenen Durcharbeitung des Materials stellt sich die Frage, ob und wie es sich unter Absehung von Details ordnen lässt. Allen Fällen ist gemein, dass die Eltern ihr Kind nach Erhalt des Halbjahreszeugnisses der vierten Klasse an einer weiterführenden Schule anmelden *müssen*. Ganz prinzipiell bestehen dabei sowohl zwischen den Schulformen als auch zwischen einzelnen weiterführenden Schulen (möglicherweise eingeschränkte) Wahlmöglichkeiten. Die Festlegung auf eine der Schulformen des gegliederten Schulwesens bedeutet aus Sicht der Eltern eine weitgehende Festlegung auf den ersten zu erwartenden Schulabschluss. Die zu treffenden Entscheidungen sind in ganz verschiedene Kontexte eingebettet und finden unter unterschiedlichen Bedingungen statt. Zudem bringen Eltern und Kinder unterschiedliche Voraussetzungen mit, im jeweiligen Kontext zu agieren. Dementsprechend ergeben sich verschiedene Handlungsweisen, in denen diese Elemente miteinander verflochten sind und die sich wie folgt grob gruppieren lassen:

- Die *Nutzung sich bietender Gelegenheiten* zur Umsetzung eines guten Standards,
- die *Umsetzung elaborierter Bildungsvorstellungen*,
- das *Finden einer Alternative* zum nicht direkt realisierbaren wünschenswerten Standard,
- *Schadensbegrenzung*.

Diese Punkte lassen sich auch als Aufgaben vorstellen, vor die sich die Eltern gestellt sehen. Die jeweiligen Aufgaben entstehen aus spezifischen Vorgeschichten, deren Bestandteile neben den betroffenen Individuen und ihren Handlungen auch die Funktionsweise und die Regelungen des Schulwesens und (weitere) hierarchisierende Bewertungs- und Positionierungsprozesse sind. Sowohl individuell verfügbare Ressourcen und Fähigkeiten als auch äußere Gegebenheiten bestimmen mit, wie die Aufgabe gelöst werden kann und gelöst wird.

Die *Nutzung sich bietender Gelegenheiten* zur Umsetzung eines guten Standards besteht in der Vergewisserung darüber, dass nichts gegen die Anmeldung an einer nahe gelegenen Schule (insbesondere einem Gymnasium) spricht; dass der Besuch dieser Schule mithin keine Komplikationen der Laufbahn zum wünschenswerten Schulabschluss (insbesondere dem Abitur) von vornherein in Aussicht stellt. Dieser Gruppe können beispielsweise die Familien Pospiech, Ebert, Lux, Kaiser und Fiedler zugeordnet werden sowie für den jetzt anstehenden Wechsel der jüngeren Kinder auch die Albrechts und die Jansens. Das sind zunächst nur Fälle, in denen das Kind ein Gymnasium besuchen wird. Den angeführten Fällen ist eine Reihe von Bedingungen gemein, die ein Handeln, das sich als Bewältigung dieser Aufgabe verstehen lässt, ermöglichen. Neben der Laufbahnempfehlung zum Gymnasium gehört dazu, was Lernmotivation und Leistungsverhalten angeht, auch eine stabile Grundschullaufbahn. Die schulischen Rückmeldungen über gute Leistungen und die Kenntnis des Lernverhaltens des Kindes tragen zur Einschätzung der Eltern bei, dass die Konfrontation des Kindes mit den Leistungsanforderungen des Gymnasiums vorerst unproblematisch sein dürfte. Weitere Bedingungen kommen hinzu, wie noch in der Beschreibung der anderen Gruppen zu sehen sein wird. Dazu gehört, dass das Kind ›normal‹ ist, also keine Eigenschaften aufweist, die seine angemessene Förderung mit den der öffentlichen Schule zur Verfügung stehenden Mitteln und Praktiken beeinträchtigen könnten. Ein akzeptabler oder guter Standard ist dieser Weg durch das Schulwesen in zweierlei Hinsicht. Erstens entspricht es der Logik und Struktur des gegliederten Schulwesens, eine weiterführende Schule der Schulform zu besuchen, die gegen Ende der Grundschulzeit der weiteren Entwicklung des Kindes angemessen erscheint, besonders, wenn dieser Weg den Erwerb des Abiturs in Aussicht stellt. Zweitens kann hinzukommen, dass bestimmte Muster von Schullaufbahnen lokal und gegebenenfalls historisch etabliert sind; ein Beispiel hierfür ist die Vielzahl der Kinder, die aus der angefragten Klasse der L-Grundschule auf das Zeta-Gymnasium wechseln. Wenn diese Voraussetzungen mehrheitlich erfüllt sind (also Gelegenheit besteht), erscheint eine entsprechende Entscheidung als *offensichtliche* Möglichkeit, die nicht nur naheliegt, sondern sich auch oft nach der Erfahrung der Eltern, gegebenenfalls älterer Geschwister,

und im Bekanntenkreis bewährt hat – und zu der Gelegenheit besteht. Der Entscheidungsprozess wird in diesen Fällen vornehmlich davon flankiert, sich an den Schulen selbst und in sozialen Netzwerken zu vergewissern, dass die Festlegung auf die naheliegende Einzelschule des gewünschten Bildungsgangs richtig – zumindest aber: nicht absehbar falsch – ist.

Die *Umsetzung elaborierter Bildungsvorstellungen* ähnelt in vielen Punkten der eben beschriebenen Verwirklichung eines guten Standards, die Unterschiede liegen im Detail. Dieser Gruppe können die Familien Melnyk, Jansen, Zamann, Wolter, Illner, Schmidt und Claus zugerechnet werden. Auch diesen Fällen ist gemein, dass die Kinder ausgehend von der Gymnasiumsempfehlung ein Gymnasium besuchen werden. Die Versuche, die Schullaufbahn beziehungsweise -erfahrung in akademischer oder sozialer Hinsicht genauer zu steuern, stehen aber mehr im Vordergrund. Das heißt, dass nicht nur irgendeine, sondern eine spezifische Gymnasiumserfahrung umgesetzt werden soll. Zu dieser Gruppe gehören alle Eltern, deren Kinder abweichend vom gymnasialen Standard-Curriculum (oder darüber hinaus) spezielle sprachliche Angebote der Schulen wahrnehmen werden – also ab der fünften Klasse Latein-Unterricht oder im bilingualen Zweig zunehmend fremdsprachlichen Fachunterricht haben werden. Die Voraussetzungen der Gymnasiumsempfehlung und stabilen Grundschullaufbahn sind die gleichen wie oben; die Eltern dieser Gruppe verknüpfen die Wahrnehmung der sprachlichen Angebote aber oft mit einer überdurchschnittlichen akademischen Leistungsfähigkeit ihres Kindes. Die Inanspruchnahme der jeweiligen Angebote setzt auch eine Unterscheidung der Gymnasien nach ihrem Profil voraus, ein geeignetes Gymnasium muss dementsprechend nicht das räumlich und anderweitig naheliegenste sein (auch wenn das im Fall der Zamanns und bei Frau Claus zutrifft). Zugleich werden die Kinder über die später in der Oberstufe mögliche fachliche Schwerpunktsetzung hinaus als vom Rest des Gymnasiumspublikums verschieden markiert. Die Eltern dieser Gruppe haben ausreichend Anlass und (Selbst-)Vertrauen, die Eignung des Kindes für die zusätzlichen schulischen Anforderungen (oder umgekehrt die Eignung der Angebote für das Kind) einzuschätzen und positiv zu befinden – im Gegensatz zu einigen Eltern der ersten Gruppe, die sich dazu explizit nicht in der Lage sahen. Was die (Versuche der) Steuerung sozialer Aspekte der zukünftigen Schullaufbahn des Kindes anbelangt, bezogen sich die Eltern vornehmlich darauf, welcher Umgang ihrem Eindruck nach in den Schulen mit der Situation der (Leistungs-)Konkurrenz besteht und wie an der Schule das Verhältnis von Lehrkräften zu SchülerInnen und das der SchülerInnen untereinander gestaltet wird. Kurz gesagt geht es um die sozialen Bedingungen der zukünftigen Lern- und Entwicklungsbedingungen der Kinder. Namentlich sind hier Frau Wolter, Frau Zamann und Frau Claus zu

nennen. Sie machten entsprechende Unterscheidungen zum Bestandteil des Entscheidungsprozesses (teilweise neben der Begutachtung der fachlichen Angebote). Konkret favorisierten sie schulische Settings, die in gewissem Ausmaß ihre Ansprüche an Inklusivität bedienten. In dieser Hinsicht sind auch die Quirings dieser Gruppe zuzuordnen. Zwar unterscheiden sie sich in anderen Aspekten von den restlichen Eltern dieser Gruppe, betonten aber ausführlich die individuellen und sozialen Aspekte der Lernerfahrung, die sie ihrem Sohn ermöglichen wollen. Bemerkenswert ist, dass mindestens ein Elternteil der Familien dieser Gruppe (nicht immer der oder die InterviewpartnerIn) formal im Bereich der Erziehung qualifiziert ist (nicht notwendigerweise in der BRD) und oft entsprechend beruflich tätig ist, zumeist als Lehrerin. Ausbildung und einschlägige Berufstätigkeit dürften zwei der Quellen der Kenntnisse und des Selbstvertrauens sein, die in den Details der Entscheidungen zum Ausdruck kommen.*

Die Eltern der nächsten Gruppe bemühen sich um die *Realisierung einer brauchbaren Alternative* zum wünschenswerten Standard (erste Gruppe), der nicht gangbar oder verfügbar ist. Zu dieser Gruppe gehören die Albrechts mit ihrem älteren Sohn, die Urbans, Rademachers, Nowaks und Veselis. Gemein ist ihnen, dass ihr Kind (zunächst) keine Gymnasiums-, sondern eine Real- oder Hauptschulempfehlung in Aussicht gestellt oder tatsächlich bekommen hat. Damit sind die Voraussetzungen für einen Gymnasiumsbesuch nicht gegeben, der wie in der ersten Gruppe durch Nutzung offensichtlicher Gelegenheiten realisiert werden könnte. Die Frage für diese Eltern ist, ob die Belegung eines höheren als dem jeweils empfohlenen Bildungsgang doch noch realisiert werden kann oder wie zwischen den verbleibenden Möglichkeiten entschieden werden sollte. In den Fällen von Frau Albrechts Sohn Lukas und Frau Rademachers Sohn Daniel erschien zudem die (allerdings finanziell voraussetzungsvolle) Anmeldung an der IV-Gesamtschule als Möglichkeit, erstens die Festlegung auf einen Bildungsgang zeitlich aufzuschieben. Zweitens bestand hier weniger Verunsicherung als bei den öffentlichen Schulen darüber, dass die Schule den spezifischen sozialen Bedürfnissen der Kinder Rechnung tragen kann, ohne ihre fachliche Beanspruchung zu vernachlässigen. Keins der beiden Kinder erhielt allerdings den gewünschten Platz. In beiden Fällen war für die Eltern auch nicht offensichtlich, welche der Möglichkeiten des öffentlichen Schulwesens

* An dieser Stelle ist der Vorbehalt naheliegend, dass diese Insiderinnen des Bildungswesens besser als andere Eltern in der Lage sind, ihre Überlegungen und Entscheidungen in der Darstellung auf etablierte wissenschaftliche Diskurse zu beziehen, so dass sie einem wissenschaftlichen Publikum vielleicht elaborierter erscheinen, als sie sind. Selbst falls das zutrifft, werden die zugrundeliegenden Kenntnisse und Fähigkeiten gleichzeitig im Entscheidungsprozess auch angewendet, was beispielsweise bei der Auswahl und Inanspruchnahme spezifischer schulischer Angebote offensichtlich ist.

für ihre und ihrer Kinder Bedürfnisse geeignet ist. Am Ende der jeweils ausführlichen Suchbewegungen setzten sich die Albrechts mit Lukas' Anmeldung am Gymnasium über seine Realschulempfehlung hinweg und die Rademachers konnten sich mit Daniels Klassenlehrerin vor der Zeugnisausgabe auf eine eingeschränkte Gymnasiumsempfehlung einigen, die auch ihm den Gymnasiumsbesuch ermöglichte. In den anderen Fällen dieser Gruppe wäre der offensichtliche Weg, der Realschulempfehlung zu folgen. Im Gegensatz zu den Eltern der ersten Gruppe ist die Möglichkeit, die Laufbahneempfehlung einfach zu befolgen, allerdings nur bedingt wünschenswert. Auch besteht die Möglichkeit nicht mehr, sich wie die Albrechts bei ihrem Sohn Lukas oder Herr Demir bei seiner Tochter vergleichsweise einfach über die Grundschulempfehlung hinwegsetzen zu können. Die Urbans meldeten ihre Tochter zwar an der Realschule an, dieser Schritt ist aber weniger die Nutzung günstiger Gelegenheiten, sondern Ergebnis einer komplexen Kompromissfindung, in die die Bedingungen des Prognoseunterrichts, soziale Abgrenzungen und die Erhaltung von Handlungs- und Einflussmöglichkeiten auf die Schullaufbahn hineinspielen. Die Nowaks und die Veselis versuchten, über die Teilnahme ihrer Kinder am Prognoseunterricht die Änderung der Realschulempfehlung zu einer (eingeschränkten) Gymnasiumsempfehlung zu erreichen und damit die Bedingungen der zu treffenden Entscheidung zu ändern – einmal mit, einmal ohne Erfolg. Verglichen mit den ersten beiden Gruppen ist somit für diese Gruppe kennzeichnend, dass die Verwirklichungsmöglichkeiten der elterlichen Vorstellungen wesentlich prekärer sind. Die Beispiele in dieser Gruppe verdeutlichen zudem, dass neben individuellen Voraussetzungen und äußeren Bedingungen gegebenenfalls auch die gestaltenden Aktivitäten der Eltern als Bestandteil der Entscheidungsprozesse berücksichtigt werden müssen. Die Eltern versuchen im jeweils gegebenen (und zwischen den Fällen und Fallgruppen verschiedenen) Rahmen auch aktiv, auf dessen Bedingungen Einfluss zu nehmen.

Die Handlungsweisen der Eltern der letzten Gruppe lassen sich so deuten, dass sie auf verschiedene Weise und an verschiedenen Stellen im Entscheidungsprozess *Schadensbegrenzung* betreiben. Das wird bei den Demirs mit ihrem Sohn Lemi und bei den Teskes deutlich. Zwischen den Fällen dieser und der vorigen Gruppe bestehen viele Gemeinsamkeiten; die jeweilige Grundschule war hier den Schilderungen der Eltern zufolge aber eine unzuverlässige Partnerin in Bildungsangelegenheiten. Auf verschiedene Weise haben sowohl Frau Teske als auch Herr Demir die Erfahrung gemacht, dass sie die Schullaufbahn ihrer Kinder nicht allein schulischer Praxis und Entscheidungsfindung überlassen können, wenn den Kindern kein vermeidbarer Nachteil entstehen soll* – so

* Was auch bei den Pospiechs der Fall war, die zu Beginn der dritten Klasse die Grundschule wechselten. Die neue Grundschule entsprach den Erwartungen der Pospiechs deutlich bes-

gesehen könnten auch die Nowaks hier eingeordnet werden. Bei Frau Teske besteht diese Erfahrung in der Vernachlässigung von Diagnostik und Förderung seitens der Grundschule; unter anderem mit dem Ergebnis, dass Frau Teske und Frau Fiedler weder sich noch der Grundschule zum Zeitpunkt der Festlegung auf eine weiterführende Schule eine irgendwie zutreffende Einschätzung von Fabians schulischem Leistungsvermögen zutrauen. Die Anmeldung an einer Gesamtschule, die konzeptuell auf eine nicht prognostizierbare Leistungsentwicklung ihrer SchülerInnen am ehesten eingestellt ist, ist dabei einerseits naheliegend. Andererseits stellt sie auch die einzige sinnvolle Möglichkeit dar, denn ein der Empfehlung entsprechender Besuch der Realschule könnte zwar passend sein, birgt aber auch die Gefahr einer langfristigen Unterforderung Fabians; ebenso wie ein (hypothetischer, da nicht unmittelbar realisierbarer) Gymnasiumsbesuch eine kurzfristige Überforderung bedeuten könnte. Herr Demir befindet sich hinsichtlich der weiterführenden Schule seines Sohns Lemi in dem ausführlich besprochenen Dilemma, dass nur durch die Anmeldung an der ungeliebten I-Gesamtschule mit Sicherheit auszuschließen ist, dass Lemi seine Schullaufbahn an einer Hauptschule fortsetzt. Ausgehend von Herrn Demirs Festhalten an dem Ziel, einen Hauptschulbesuch unbedingt zu vermeiden, verbleibt, bedingt durch die unerwartete Hauptschulempfehlung und ihre Verbindlichkeit (die beim Übergang von Lemis älterer Schwester noch nicht gegeben war) sowie der Ablehnung an der III-Gesamtschule, keine andere Möglichkeit mehr. Außer der Vermeidung des Hauptschulbesuchs kann Herr Demir keinerlei gestaltenden Einfluss auf die weitere Schullaufbahn nehmen, jedenfalls nicht zum jetzigen Zeitpunkt des bevorstehenden Übergangs. Der Unterschied dieser Gruppe zur vorigen Gruppe besteht damit hauptsächlich im geringen Ausmaß der kurz- bis mittelfristigen Gestaltungsmöglichkeiten der Schullaufbahn, das den Eltern zur Verfügung steht und von ihnen auf die Praxis ihrer Grundschulen zurückgeführt wird.

In dieser Aufteilung der Familien auf Gruppen können einige Fälle nur schwer oder nicht eindeutig zugeordnet werden. Zum Beispiel ist fraglich, ob die Aufgabe, ausgehend von recht eindeutigen Voraussetzungen einen problemlosen Übergang zu organisieren (der Standardweg), nicht auch die Eltern künftiger Real- und HauptschülerInnen betrifft. Die Realschuleltern (Urban, Gierse und Özkan) unterscheidet von den Gymnasiumsleuten dabei ihr Vorbehalt, dass sie den Kindern bezüglich ihrer Leistungsfähigkeit auch zutrauen, die Anforderungen des Gymnasiums zu bewältigen und so prinzipiell auch direkt die Laufbahn zum wünschenswerteren Abitur einschlagen könnten. Das

ser, so dass die Unzuverlässigkeit der alten Grundschule für den Übergang nun keine Rolle mehr spielte.

sprache (wie geschehen) für die Zuordnung zur Gruppe derjenigen, die eine Alternative zum wünschenswerten Standardweg finden müssen. Wenn der Gymnasiums-Vorbehalt jedoch zugunsten der Anmeldung an einer Realschule erst einmal zurückgestellt ist – etwa aufgrund der Erwägung schulrechtlicher Regelungen, dem Wunsch des Kindes, der Positionierung zur Gesamtschule usw. – ähnelt das Vorgehen wieder dem der Gymnasiums-Eltern, die den Standardweg umsetzen. Für Frau Özkan ist dann die Anmeldung ihrer Tochter an derjenigen Realschule naheliegend, an der schon ihr älterer Sohn seine Schullaufbahn bisher erfolgreich durchläuft. Und die Urbans besuchen mit ihrer Tochter die Informationstage der zwei gut erreichbaren Realschulen und wählen einvernehmlich eine von beiden – maßgeblich anhand ihrer gefühlsmäßigen Reaktion – aus. Auch im Fall der Brinkmanns, deren Sohn Felix eine Hauptschule besuchen wird, gibt es mit den Eltern aus der Standard-Gruppe die äußeren Gemeinsamkeiten, dass Felix die Schullaufbahn einschlagen wird, die im gegliederten Schulwesen vorgesehen ist und den Eltern auch neben seiner Hauptschulempfehlung von den Lehrkräften empfohlen wurde. Allerdings befinden sich die Brinkmanns auch aufgrund ihrer eigenen Bildungserfahrungen in einer distanzierten Position zum Schulwesen; sie versuchen auch, sich defensiv dem in der Struktur des Schulwesens angelegten hierarchisierenden Bewertungs- und Anerkennungssystem zu entziehen – wodurch es schwierig ist, sie überhaupt einer der obigen vier Gruppen zuzuteilen.

Die Gruppierung ist zwar nicht immer eindeutig, aber sie soll die einzelnen Fälle auch gar nicht umfassend beschreiben und sie ist auch nicht als systematische Typenbildung zu verstehen (vgl. den folgenden Abschnitt). Sie soll verdeutlichen, dass sich die Eltern zum Zeitpunkt, zu dem die Entscheidung für eine weiterführende Schule ansteht, in recht unterschiedlichen Ausgangslagen befinden. Die Gestalt dieser Ausgangslage wird dabei sowohl von äußeren oder strukturellen Einflüssen geprägt (etwa der Organisation und Arbeitsweise von Schulwesen und Schulen, von ihrer Bewertungspraxis, ihrer Ausstattung, usw.), als auch von den Fähigkeiten der Eltern und Kinder zum Umgang mit Schule und Schulwesen. Beides ist auch entscheidend für die Handlungsmöglichkeiten bei der Bewältigung der sich aus der Ausgangslage ergebenden Aufgabe.

Prozessperspektive

Vor allem aber fokussiert die Gruppierung mit den unterschiedlichen Ausgangslagen auf die Bedingungen der Entscheidungsprozesse und weniger darauf, *wie* die Eltern sie bewältigen. Die Prozessperspektive, die Frage nach dem *Wie* der Schulwahl, ist allerdings der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit; die in die Gruppierung eingeflossenen unter-

schiedlichen Ausgangslagen und Handlungsbedingungen sind auch Ergebnisse der Analyse der elterlichen Entscheidungsprozesse. Auch hinsichtlich der verschiedenen Aspekte der Forschungsfrage werden die zentralen Ergebnisse der Prozessperspektive nun rekapituliert.

Zu den in der Forschung zur Schulwahl oft bemühten Wahlkriterien ist zentrales Ergebnis, dass die Passung von Kind und Schule maßgeblich von den Eigenschaften des Kindes und der Angebotsstruktur abhängt und die Kriterien der Passung auch situationsspezifisch flexibel sind. Dieser Befund wurde zu dem Perspektivenwechsel erweitert, nach dem die einzeln identifizierbaren und gegebenenfalls sogar priorisierbaren Wahlkriterien weniger Ausgangspunkt der Entscheidungsprozesse sind, sondern vielmehr an deren Endpunkt erst mit der getroffenen Entscheidung selbst fixiert werden. Folglich kann die Bedeutung, die die Kriterien für die Eltern haben, nur erschlossen werden, wenn deren Zustandekommen nachvollzogen wird. Dieser Befund wird im folgenden Abschnitt bei der Besprechung der Grenzen und Erträge des hier gewählten methodischen Zugangs weiter diskutiert.

Insgesamt erscheinen die Entscheidungsprozesse als komplexe Vermittlungs- und Verhandlungsprozesse, in die eine Vielzahl verschiedener Faktoren einfließt. Die Eltern agieren in der Gemengelage von gegebenen und weitgehend feststehenden Bedingungen, eigenen Bildungswünschen und -strategien und vom Kind mitgebrachten Bedürfnissen und Voraussetzungen. Zu den zentralen Bedingungen gehören dabei zum Beispiel mit der Laufbahnempfehlung die Ergebnisse von Entscheidungen in den Grundschulen, die im Lichte der Regelung des Übergangs direkten Einfluss auf die Handlungsmöglichkeiten der Eltern haben. Auch verfügen die Familien über unterschiedliche materielle Möglichkeiten und sind unterschiedlich zum Schulwesen positioniert – ein Aspekt, der eng mit den Bildungserfahrungen und -laufbahnen der Eltern und mit den Erfahrungen mit der Grundschulzeit des Kindes verknüpft ist; außerdem ist er verknüpft mit dem Wissen um den eigenen Platz in hegemonialen, hierarchisierenden Diskursen. Die Bildungswünsche und -strategien der Eltern sind ebenfalls oft von eigenen Bildungs- und Berufserfahrungen und der rückblickenden Reflexion gesellschaftlicher Transformation geprägt. Hinzu kommen normative Ansprüche zum Schulwesen und seinen Funktionen und Ansprüche an die soziale und akademische Umgebung und Förderung des Kindes. Weiterhin sind die Details der lokalen schulischen Angebotsstruktur aus den Entscheidungsprozessen nicht wegzudenken. Es ist die Auseinandersetzung der Eltern und Kinder mit dieser kaum hintergehbaren Grundlage, in der die Handlungsmöglichkeiten und -grenzen und das Für und Wider von Schulformen und Schulen ihre konkrete Gestalt annehmen.

Im so umrissenen Kontext der Entscheidungsprozesse fließt in die Überlegungen und Reaktionen der Eltern vielfach die Identifikation mit oder Abgrenzung von anderen ein, zum Beispiel in der Bewertung des Publikums weiterführender Schulen oder in der Ausschau nach Referenzhandeln in sozialen Netzwerken. Diese Identifikationen finden sowohl auf der bewussten Ebene reflektierten Handelns statt, als auch auf der affektiven Ebene, auf der sie als ein Gefühl für Fremdheit und Vertrautheit erscheinen. Gleichzeitig sind die eigene Denkweise und Identität immer dem eigenen und dem tatsächlichen oder denkbaren wertenden Urteil anderer ausgesetzt. Beide Aspekte informieren wesentlich die Entscheidungsprozesse, die damit auch ein Stück gelebter Sozialstruktur sind.

Die hier untersuchten Entscheidungsprozesse sind in zweierlei Hinsicht kontingent. Erstens sind sie in Form und Inhalt sozial und räumlich situiert und situativ variabel, weshalb sich auch vergleichbare äußere Bedingungen in verschiedenen Fällen ganz unterschiedlich auswirken können. Zweitens sind die letztlich getroffenen Entscheidungen nie absolut sicher, so wie auch die von den Eltern – aus welchen Quellen auch immer – eingeholten Informationen nie absolut zuverlässig und übertragbar sind. Denn, so die implizite Reflexion der Eltern, schulische Bildung ist ein die konkrete Entscheidungssituation übergreifender sozialer Prozess, in dem viel von den Beziehungen zwischen Individuen (vor allem zwischen Kindern und Lehrkräften) abhängt. Dementsprechend ist die zum Übergang zu treffende Entscheidung situativ und vorläufig, sie ist nur eine – wenn auch zentrale – der Herausforderungen im Bildungsprozess, die situativ im jeweiligen Kontext bearbeitet werden muss.

Zusammenfassend ist festzuhalten:

- Zusammenfassend wurden die Fälle anhand von vorstellbaren Aufgaben gruppiert, deren Lösung die Eltern in den Entscheidungsprozessen betreiben. Diese Aufgaben sind: (1) Die Nutzung sich bietender Gelegenheiten zur Umsetzung eines guten Standards, (2) die Umsetzung elaborierter Bildungsvorstellungen, (3) das Finden einer Alternative zum nicht direkt realisierbaren wünschenswerten Standard, (4) Schandensbegrenzung.
- Die Entscheidungsprozesse erscheinen in zweierlei Hinsicht kontingent: Erstens sind sie sozial und räumlich situiert und in Form und Inhalt situationsspezifisch variabel. Zweitens sind die getroffenen Entscheidungen immer vorläufig und ungewiss; die Entscheidungsprozesse zum Übergang in die Sekundarstufe sind Teil des umfassenderen sozialen Prozesses der schulischen Bildung, auf dessen Herausforderungen (inklusive der in Rede stehenden Entscheidung) die Eltern situativ reagieren.

10.2 DATENERHEBUNG UND METHODISCHER ZUGANG

Dieser Abschnitt dient der Reflexion der verwendeten Erhebungsmethode. Zuerst werden die Auswahl, die Selektivität des Samples und die Erhebung besprochen und Verbesserungsmöglichkeiten diskutiert. Anschließend geht es um die Grenzen und Erträge des methodischen Zugangs und insbesondere um den Beitrag zur Methodendiskussion zur Erforschung von Bildungsentscheidungen.

Auffällig ist zweifelsohne der hohe Anteil von Gymnasialeltern und HochschulabsolventInnen unter den Befragten, ebenso wie die Anzahl der Lehrerinnen.* Insbesondere die Lehrerinnen äußerten in den Interviews Interesse an meiner Fragestellung und bezogen sich auf Ergebnisse der Bildungsforschung. Ihre Bereitschaft zur Teilnahme an meiner Arbeit ist auf dieses berufliche und private Interesse mit zurückzuführen. Bei den promovierten Müttern klang ein Moment persönlicher Solidarität mit meinem Promotionsvorhaben an oder wurde gar explizit geäußert. Insgesamt ist auch davon auszugehen, dass die akademisch qualifizierten Eltern gut einschätzen konnten, was Ziele und Methoden akademischer Forschung sind und was die Einwilligung in ein Interview praktisch bedeutet, mithin eine Vorstellung von der konkreten Interviewsituation hatten. Diese Einschätzbarkeit hat möglicherweise zur Bereitschaft beigetragen, an einem Interview teilzunehmen; allerdings waren offenes Interesse und Mitwirkungsbereitschaft nicht auf diese Gruppe beschränkt.

Ein anderer Grund für den hohen Anteil hochqualifizierter TeilnehmerInnen könnte durchaus sein, dass diese sich eher zutrauen, ihre Überlegungen zum Schulwechsel in einer reflektierten und nachvollziehbaren Weise darzustellen; das insbesondere ohne, dass eine Bewertung ihrer Überlegungen und ihrer Entscheidung zu befürchten ist, die ihre Kompetenz und ihr Verantwortungsbewusstsein in Frage stellen könnte. Für diese Interpretation spricht vor allem die direkt und indirekt übermittelte Skepsis der Eltern, die (zunächst) nicht an einem Interview teilnehmen wollten. Frau Nowak beispielsweise berichtete, dass ihr Mann sich darüber empörte, dass auf dem rückzusendenden Kurzfragebogen gefragt wurde, ob das Kind allein erzogen wird; offenbar erwartete er, dass die Antwort auf diese Frage genutzt würde, um ein wertendes Urteil über die Legitimi-

* Und die hohe Anzahl der Mütter – anstatt Väter – unter den InterviewpartnerInnen. Dieser Umstand ist oft ein Effekt der familiären Arbeitsteilung, in der Vollzeit-Erwerbstätigkeit vom Mann, das schulische Alltagsgeschäft (Sprechtage, Feiern, Schulweg) von der (nicht oder in Teilzeit erwerbstätigen) Frau erledigt wird. Entsprechend fraglich ist, ob mit geänderten formalen Anforderungen an die Interviewsituation – dass beispielsweise, so vorhanden, beide Elternteile anwesend sein sollen – überhaupt noch InterviewpartnerInnen in ausreichender Anzahl zu finden wären.

tät und Respektabilität der Familienverhältnisse zu fällen. Letztlich zogen die Nowaks die auch dem Interview beiwohnende Freundin hinzu, die – selbst Lehrerin – die Frage für »harmlos« und nur statistischen Zwecken dienlich erklärte. Der Leiter einer der kontaktierten Grundschulen beschied die Beteiligung an meinem Vorhaben negativ, da Eltern von Kindern an »Problemschulen« von der Forschung bereits stark beansprucht wären und insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund ungern Einblick in ihre Lebensumstände gewähren würden. Das ist nachvollziehbar für Angehörige einer einer Bevölkerungsgruppe, die insbesondere auch in der Bildungsforschung seit Jahrzehnten als Problemgruppe identifiziert wird. Hinzu kommen pathologisierende Diskurse über (Bildungs-)Desinteresse, Integrationsverweigerung, Vernachlässigung und intellektuelles Unvermögen, die selektiv ganze Bevölkerungsgruppen abwerten. Die Gefahr, individuell Gegenstand einer solchen Beurteilung zu werden und durch die Teilnahme an einer Studie möglicherweise zur erneuten Bestätigung der unvoreilhaften, individualisierenden und vor allem nicht kontrollierbaren Interpretation beizutragen, ist durchaus real.* Anders ausgedrückt: wie die in Interviews dargestellten Überlegungen und Handlungsweisen interpretiert und an welchen Maßstäben sie gemessen werden, liegt außerhalb des Einflussbereichs der Befragten, die gleichzeitig um ihre Position in hegemonialen Bewertungssystemen und Diskursen wissen. Diese Erläuterung über das Zustandekommen der Sample-Zusammensetzung ist freilich spekulativ, vor dem Hintergrund der in Abschnitt 7.4 besprochenen sozialen Abgrenzungen und Bewertungen aber auch nicht unplausibel.

Schließlich hat auch die Verfügbarkeit und Planbarkeit freier Zeit auf Seiten der kontaktierten Eltern einen Einfluss auf die Zusammensetzung des Samples gehabt. Frau Claus beispielsweise war die einzige allein erziehende Mutter, mit der ich ein Interview führen konnte – angesichts ihrer knappen Zeit und kurzfristiger beruflicher Verpflichtungen kam es zu mehreren Verschiebungen des Interviewtermins. Auch mit prekär Beschäftigten und/oder auf Abruf oder im kurzfristig eingeteilten Schichtdienst erwerbstätigen Eltern sind nur schwer Termine für vergleichsweise langwierige Interviews zu vereinbaren.

Zu den eben genannten (möglichen) Problemen kommt unter Umständen noch das sprachliche Verständigungsproblem mit Eltern hinzu, deren Muttersprache nicht Deutsch ist – beziehungsweise das Verständigungsproblem mit Eltern, deren Muttersprache ich selbst nicht beherrsche. Wie berichtet hatte die Leitung der C-Grundschule die Einschätzung abgegeben, dass ein Teil der Eltern mein der Kontaktaufnahme die-

* Vgl. die Diskussion bildungssoziologischer Defizittheorien bei Diefenbach 2007: 89–100.

nendes Anschreiben schon sprachlich nicht verstehen und auch darüber hinaus mein Vorhaben voraussichtlich nicht einschätzen könnten. In dieser Hinsicht ist war es auch in hohem Maße inkonsequent, im Kurzfragebogen, der mit dem Anschreiben über das Schulamt verteilt wurde, als Interviewsprache neben Deutsch auch Türkisch und Polnisch (wofür überhaupt ÜbersetzerInnen erreichbar gewesen wären) anzubieten, nicht aber auch Anschreiben und Fragebogen in diesen Sprachen zu erstellen. Diese Inkonsequenz lag neben mangelnden Ressourcen auch schlicht in meiner Unterschätzung möglicher Verständigungsprobleme begründet. Die Verwendung mehrerer Sprachen zur Kontaktaufnahme ist daher wünschenswert und praktisch eine Planungs- und Ressourcenfrage. Freilich ist damit die Vertrauensfrage nicht unbedingt lösbar: Es besteht zunächst keinerlei Vertrauensverhältnis zwischen anonymem Forscher und potenziellen TeilnehmerInnen und wie angedeutet gibt es für Eltern häufig sicherlich keinen Grund, hier einen Vertrauensvorschuss zu gewähren. Letzlich stößt hier und auch hinsichtlich der anderen Probleme der Ansatz, Akteure zwecks Befragung direkt zu kontaktieren, an seine Grenzen (und in Teilen auch der nicht auf offene Erhebungsmethoden beschränkte Ansatz, Forschungsfragen von den Akteuren selbst beantworten zu lassen). Eine niedrigschwelligere Kontaktaufnahme könnte vielleicht über Vertrauenspersonen der Eltern bewerkstelligt werden. Bei einem vorausgesetzten guten Verhältnis von Eltern und Schule wären das zum Beispiel die Lehrkräfte der Grundschule und gegebenenfalls das Personal der Ganztagsbetreuung. Zusätzlich könnte es sinnvoll sein, weniger formalisierte Befragungssituationen zu realisieren, etwa in Form von vergleichsweise informell gestalteten Gruppendiskussionen, die in andere schulische Anlässe eingebettet sind.

Was den Schwerpunkt auf dem Gymnasium als weiterführender Schulform angeht, sind verschiedene Maßnahmen vorstellbar, mit denen eine in dieser Hinsicht ausgeglichene Verteilung realisiert werden könnte; diese werden nun vorgestellt. Ob ein ausgeglicheneres Sample überhaupt wünschenswert oder erforderlich ist, hängt letztlich vom Ziel der Untersuchung ab und davon, welchem Zweck die Ergebnisse dienen sollen; dazu folgen weiter unten einige Anmerkungen.

Technisch ließe sich das Problem der Überrepräsentation der Gymnasiumseltern unter den Befragten schlicht quantitativ lösen. Angenommen, dass das Verhältnis der verteilten Elternanschreiben und der Intervieweinwilligungen (vgl. Tabelle 6-1 auf Seite 84) linear skalierbar ist, wäre eine Möglichkeit, einfach deutlich mehr Elternanschreiben zu verteilen. Ziel wäre dann, zu jeder Schulform eine gewisse Mindestanzahl an Intervieweinwilligungen zu erhalten. Da die Anzahl an Interviews, deren Durchführung und Auswertung praktisch zu bewerkstelligen ist, begrenzt ist, müsste ein Verfahren bereitstehen, um zwischen möglicherweise überschüssigen Intervieweinwilligungen – vor

allem von Gymnasiumsleitern – auszuwählen. Bei einer projektierten Gesamtzahl von 30 bis 35 Interviews und einer Mindestanzahl an Interviews pro Schulform von fünf bis acht würde das bedeuten, dass mindestens drei- bis fünfmal so viele Familien kontaktiert werden müssten, als es hier geschehen ist. Diese Ausweitung könnte teilweise dadurch umgesetzt werden, die Elternmaterialien in den teilnehmenden Grundschulen nicht nur in einer, sondern in allen vierten Klassen verteilen zu lassen. Dennoch müssten weitere Grundschulen zur Mitarbeit bewegt werden; die im Abschnitt 6.3 beschriebenen Erfahrungen stimmen hier nur mäßig optimistisch. Denn auch die typische Größenordnung von Grundschulen mit 10 bis 15 Lehrkräften und einer fünftel bis einer Verwaltungsstelle limitiert nicht nur die Erreichbarkeit der Schulen, sondern setzt auch den Möglichkeiten der Grundschulen, außeralltägliche externe Wünsche zu befriedigen, Grenzen. Letztlich müsste für eine stark erhöhte Anzahl an Elternkontakten ein erheblicher (und tendenziell überproportional steigender) Arbeitsaufwand einkalkuliert werden.

Weiterhin ist es denkbar, eine andere Art der Kontaktaufnahme zu erproben und den Kontakt zu den Eltern nicht über die Grundschulen, sondern nach der Anmeldung über die weiterführenden Schulen herzustellen; und zwar nach der Art, in der für diese Arbeit der Elternkontakt über das Schulamt hergestellt wurde. Mangels Erfahrungswerten kann über die Erfolgsaussichten eines solchen Verfahrens hier nur spekuliert werden. Doch auch wenn die Folgen unklar sind, sind einige mögliche Gemeinsamkeiten mit und Unterschiede zum hier verfolgten Verfahren absehbar. Möglich ist, dass auch bei weiterführenden Schulen drängendere Probleme oder Personalengpässe Priorität vor der Bedienung bildungsforschender Projekte haben, und damit – wie bei den Grundschulen – schon die Auswahl dieser Schulen selektiv ist. Im Gegensatz zum hier angewandten Verfahren würden die ersten Elternkontakte einige Wochen später stattfinden, wenn der Großteil der Anmeldungen verarbeitet ist und mögliche Umverteilungen zwischen Schulen stattgefunden haben – ein Aspekt, der aber wegen des dieser Arbeit zugrundeliegenden und auch erwartbaren Erhebungszeitraums von mehreren Monaten nicht unbedingt ins Gewicht fällt. Ein prinzipieller Unterschied zwischen beiden Verfahren besteht darin, dass der Elternkontakt einmal über die abgebende und einmal über die aufnehmende Schule hergestellt wurde beziehungsweise würde; ob und gegebenenfalls welche Folgen das für die Zusammensetzung und Diversität des Samples und die Analysemöglichkeiten hat, kann nur eine praktische Erprobung ergeben.

Eine weitere methodische Frage betrifft die Kontrolle der Interviewsettings. Für diese Untersuchung hatte ich Zeitpunkt, Ort und Kreis der TeilnehmerInnen in keiner Weise eingeschränkt, in der Absicht, die mögliche Interviewbereitschaft nicht durch Vorgabe formaler Kriterien negativ zu beeinflussen. Diese Regelung erlaubte es offenbar eini-

gen Eltern, ein Interviewsetting zu gestalten, dass für sie selbst akzeptabel war. So zog Frau Nowak die Freundin hinzu und das Interview mit den Veselis fand im erweiterten Familienkreis statt; beide Arrangements halfen auch, gelegentliche sprachliche und inhaltliche Verständigungsprobleme zu lösen. Die Anwesenheit beider Elternteile war für mich in praktischer Hinsicht zu den Gelegenheiten günstig, bei denen das skeptischere Elternteil vom anderen überredet wurde, der Aufnahme des Interviews zuzustimmen – »sonst muss er ja alles mitschreiben«. Insgesamt hatte ich nicht den Eindruck, dass verschiedene Teilnehmerkreise zu qualitativ verschiedenen Interviews geführt hätten. Die einzige Ausnahme war die Diskussion der mit den verschiedenen Schulabschlüssen offenstehenden beruflichen Möglichkeiten in den Interviews, bei denen die Kinder anwesend waren, um deren Schulwechsel es ging. In diesen Interviews legten sich die Eltern zu möglichen Unterschieden der Nützlichkeit von Realschulabschluss und Abitur deutlich zurückhaltender als andere Eltern fest. Hier bleibt ungeklärt, inwiefern die Einschätzung der Schulabschlüsse der Meinung der Eltern oder der Rücksichtnahme auf das anwesende Kind zuzurechnen ist.

Eine andere Frage ist, wie die Interviews geführt wurden und die Qualität der Daten einzuschätzen ist. Die Möglichkeit, meine Tätigkeit als Interviewer im vorliegenden Text transparent zu machen, beschränkt sich auf den Abdruck der Beispiele aus den Interviews. Bis auf überschaubare Gelegenheiten während meines Studiums hatte ich vor den für diese Arbeit durchgeführten Interviews keine praktische Erfahrung in diesem Bereich. In einem gewissen Ausmaß konnte ich zu Fragen der Vorbereitung und Durchführung von Interviews von der Erfahrung von KollegInnen profitieren, die sich auch mehrfach auf Besprechungen des Interviewleitfadens einließen. Schließlich erschien mir der Beginn der Interviewphase mit den ersten Interviews keinesfalls verunglückt. Die ersten Interviews hörte ich zeitnah ab und transkribierte sie; diese Texte sah ich dann auf mögliche Probleme und Optimierungspotenzial hin durch. Zu Lernen war daraus, dass meinerseitige Rückfragen zu uneindeutigen Schilderungen oder Anspielungen der InterviewpartnerInnen zeitnah und vor allem während des Interviews zu geschehen haben, weil die Möglichkeit zu späteren Rückfragen nicht vorgesehen war. Außerdem ergaben sich zur Gesprächsführung Hinweise, wie und an welchen Stellen die Interviews fokussierter hätten ausfallen können; entsprechend besser vorbereitet ging ich die weiteren Interviews an.

Von aller Übung unbeeindruckt problematisch sind Interviewfragen, die einen engen Bezug zu stark polarisierten politischen und pädagogischen Diskursen hatten. Konkret betraf das die Frage nach der Meinung zum Übergangszeitpunkt in die Sekundarstufe, und teilweise die Erörterung des gestuften Schulwesens beziehungsweise der Ge-

samtschulstruktur. Beinahe jede (auch spontane) Äußerung zu diesen Themen kommt einer Positionierung in einem der jeweiligen Lager und entsprechend einer politischen Stellungnahme gleich. Unproblematisch war es, wenn die Eltern ungefragt Stellung bezogen hatten (was nicht selten geschah). Entsprechende Äußerungen konnte ich dann aufgreifen, ohne die Implikation zu transportieren, dass die InterviewpartnerInnen zum Thema überhaupt eine – möglicherweise gar wohlüberlegte – Position haben müssten. In einigen Fällen, in denen ich diese Themen zur Sprache brachte, ist dieses Problem recht deutlich. In die Analyse sind entsprechende Positionierungen der Eltern letztlich nur eingegangen, wenn sie von ihnen selbst als expliziter Bestandteil der Überlegungen (und damit faktisch immer ungefragt) angesprochen wurden.

Grenzen und Erträge des methodischen Zugangs

Es bleibt die Frage nach der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse. Als Vorbild dienen oft die trickreichen Verfahren der induktiven Statistik, mit denen anhand von Stichprobenergebnissen beispielsweise auf die Verteilung von Ausprägungen bestimmter Merkmale in der Grundgesamtheit geschlossen wird. Grundlegend für diese Verfahren ist die Annahme, dass für die Datenerhebung eine Zufallsstichprobe realisiert wurde. Der Kreis der für die vorliegende Arbeit befragten Eltern ist jedoch deutlich eher Ergebnis einer Gelegenheitsauswahl und keinesfalls einer Zufallsauswahl. Insofern erübrigen sich Fragen zur (quantitativen) Repräsentativität meines Samples und der aus den Interviews erarbeiteten Ergebnisse. Weder gibt es eine ansatzweise Übereinstimmung der Anteile der weiterführenden Schulformen in meinem Sample mit der in der entsprechenden Grundgesamtheit (von anderen Merkmalen ganz abgesehen), wie sie von einer ausreichend großen Zufallsstichprobe erwartet werden würde. Noch gibt es ob der pragmatischen Gewinnung von InterviewpartnerInnen eine Grundlage für quantitative Verallgemeinerungen der Eigenschaften der befragten Eltern und Familien.

Der Wunsch nach einer solchen quantitativen Verallgemeinerbarkeit liegt der vorliegenden Untersuchung freilich nicht zugrunde. Ziel war die exemplarische Rekonstruktion der Entscheidungsprozesse, die zur Anmeldung des Kindes an einer bestimmten Sekundarschule führen. Diese interpretativ nachvollziehbar und die Handlungsweisen intelligibel zu machen stellte dabei den ersten Schritt dar. Durch Vergleiche verschiedener Entscheidungsprozesse ließen sich von den Akteuren mitgebrachte Voraussetzungen und unterschiedliche äußere Bedingungen identifizieren, von denen die Entscheidungen wesentlich geprägt sind. In dieser Hinsicht wäre die oben diskutierte größere Ausgeglichenheit des Samples, etwa was die zukünftig besuchte Schulform angeht, in der

Hinsicht wünschenswert, dass möglicherweise eine größere Vielfalt von Entscheidungsprozessen erfasst werden und sich erweiterte Vergleichsmöglichkeiten ergeben könnten. Für die exemplarische Rekonstruktion von Entscheidungsprozessen ist ein anhand verschiedener Merkmale ausgeglicheneres Sample aber auch nicht zwingend erforderlich.

Eine andere und in der qualitativen Sozialforschung oft angewandte Strategie der Verallgemeinerung ist die Typenbildung. Ein (Ideal-)Typus »bezieht sich auf reale empirische Phänomene, beschreibt sie aber nicht einfach, sondern übersteigert einige ihrer Merkmale, um zu einem Modell sozialer Wirklichkeit zu gelangen« (Kelle und Kluge 2005: 83) – was hier nicht beabsichtigt war. Fallkontrastierung und Vergleich, die wesentliche Verfahren bei der Typenbildung sind, wurden hier zwar auch durchgeführt, hatten aber nicht die Konstruktion der zu systematischer Typenbildung erforderlichen (Vergleichs-)Kategorien zum Ziel – was im Idealfall schon beim Sampling berücksichtigt würde (vgl. ebd.: 83–91). Ziel war es vielmehr, im Lichte der Dominanz standardisierter Erhebungen und/oder statistischer Auswertungsverfahren in der Forschung zu Bildungsentscheidungen und der in den Kapiteln 3 und 4 beschriebenen Leerstellen, exemplarisch den Prozesscharakter einer bestimmten Bildungsentscheidung zu beleuchten und die Entscheidungsprozesse unter Rückgriff auf soziologische Diskurse nachvollziehbar zu machen. Einige Ergebnisse sind dabei über den Kreis der befragten Eltern hinaus von Bedeutung, weil sie *prinzipielle* methodische und inhaltliche Fragen – die nicht immer leicht zu trennen sind – der Erforschung und Darstellung von Bildungsentscheidungen und Schulwahl betreffen.

Ein Beispiel sind die Gründe oder Wahlkriterien, die für oder gegen den Besuch einer bestimmten Schule sprechen. Ich habe gezeigt, dass sie sich plausibel vor allem als Ergebnis und weniger als Ausgangspunkt der Entscheidungsprozesse verstehen lassen. In dieser Perspektive werden die letztlich identifizierbaren Wahlkriterien im Entscheidungsprozess durch die elterliche Auseinandersetzung mit den Eigenschaften des Kindes (inklusive schulischer Rückmeldungen über dessen Leistungen), der Beschaffenheit des örtlichen Schulangebots, eigenen Erfahrungen und normativen Standpunkten und institutionellen Regelungen erarbeitet. Die so etablierten Kriterien sind somit spezifisch für den jeweiligen Kontext, das Kind und die letztlich ausgewählte Schule. Das bedeutet auch, dass die Beziehungen zwischen verschiedenen letztlich fixierten Wahlkriterien aus diesen nicht mehr rekonstruierbar sind. Welche Bedeutung hat vor diesem Hintergrund die Aussage, dass für einen bestimmten Anteil repräsentativ Befragter das spezifische fachliche Profil einer Schule der wichtigste Grund für deren Auswahl war oder der Umstand, dass ein Geschwisterkind schon diese Schule besucht? Zudem wäre eine auf erfragten Wahlkriterien basierende Bedarfsanalyse (was ein denkbarer Anwendungsfall

entsprechender Studien ist) darauf angewiesen, die Kriterien als Ausdruck dessen zu verstehen, »was die Eltern wollen«. Deutlich wurde aber, dass das, was die Eltern wollen (und was durchaus schon auf das örtliche Angebot bezogen sein kann) nicht immer das ist, was sie letztendlich realisieren können.

Hinsichtlich der analytischen Möglichkeiten ist mein Argument, dass es für eine Bezugnahme auf die Sozialstruktur – die ökonomischen, kulturellen und sozialen Beziehungen zwischen Personen und ihre jeweilige Position in diesen Beziehungen – zusätzlich zur Frage, was die Wahlkriterien sind, vor allem wichtig ist zu untersuchen, wie Wahlkriterien überhaupt zu solchen werden. Denn dabei wird (exemplarisch) deutlich, dass und wie die Entscheidungsprozesse – auch systematisch – mit individuellen Voraussetzungen und externen Bedingungen verstrickt sind. Damit sind Prozesse, die in vergleichbaren Wahlkriterien münden oder münden könnten (wenn sie denn abgefragt würden), hinsichtlich ihrer Entscheidungslogik und sozialen Einbettung oft nur eingeschränkt vergleichbar.

Zusammenfassend ist festzuhalten:

- Eine Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse ist weder im quantitativen Sinn (Repräsentativität) noch im Sinne einer systematisch erarbeiteten Typologie möglich.
- Methodisch über den Kreis der hier Befragten hinaus weist aber der Perspektivenwechsel auf Wahlkriterien als End- statt Ausgangspunkt der Entscheidungsprozesse. Damit steht die Angemessenheit von Ansätzen in Frage, die Schulwahl – und allgemeiner Bildungsentscheidungen – ausgehend von solchen Kriterien untersuchen.

10.3 AUSBLICK

Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zur Erforschung eines bestimmten Aspekts der sozialen Selektivität des Übergangs in die Sekundarstufe, nämlich der vielfältig eingebetteten Entscheidungen der Eltern. Es bieten sich wenigstens zwei Möglichkeiten an, den hier verfolgten Forschungsansatz unter Beibehaltung dieses Schwerpunktes weiter produktiv zu nutzen.

Die erste Möglichkeit besteht darin, methodisch auf ein Längsschnittdesign zu wechseln und zu versuchen, die Eltern auch nach dem Übergangszeitpunkt in bestimmten Intervallen weiter zu befragen. Zum einen ließen sich damit Erkenntnisse zu der Frage gewinnen, ob und wie die praktische Umsetzung unterschiedlicher Bildungsprojekte gelingt, welche Auswirkungen sie hat und ob die von den Eltern mit den verschiede-

nen Abschlüssen und Bildungsstrategien verbundenen Hoffnungen wahr werden. Denn es ist davon auszugehen, dass aus vergleichsweise privilegierten Ausgangspositionen gestartete Bildungslaufbahnen nicht immer in privilegierten (Erwerbs-)Positionen enden; oder dass zumindest die Möglichkeit besteht, dass entsprechende Pfade nicht-linear und stellenweise problematisch oder prekär verlaufen (vgl. Power u.a. 2003: 150–154). Damit wäre weiterhin die Prozessperspektive starkzumachen: wie reagieren Eltern auf sich – möglicherweise schon durch die Entwicklung des Kindes – ändernde Bedingungen und neue Herausforderungen der letztlich nie mit Sicherheit abzusehenden individuellen Bildungsprozesse? Inwiefern werden Bildungsprojekte, -strategien und -taktiken im Laufe der Zeit konkretisiert, verworfen, modifiziert? In welchem Verhältnis stehen dazu Beharrlichkeit und Wandlungsfähigkeit individueller und kollektiver Identitäten?

Die zweite Möglichkeit ist der Wechsel von einem großstädtischen auf ein kleinstädtisches oder ländlich geprägtes Untersuchungsgebiet. Auch wenn letzteres hinsichtlich der Bildungsgänge oder Schulformen ausdifferenziert sein sollte, sind der bildungsgang-internen Differenzierung des Angebots schon durch die geringeren SchülerInnenzahlen Grenzen gesetzt. Hier wäre gegebenenfalls zuerst eine Bestandsaufnahme der Angebotsstruktur und ein Vergleich mit typisch großstädtischen Verhältnissen vorzunehmen. Hinsichtlich der elterlichen oder familiären Entscheidungsprozesse zum Übergang auf die weiterführende Schule steht eine Vielzahl von Fragen im Raum: Sind explizite und implizite soziale Abgrenzungen ebenso zu finden wie im großstädtischen Setting? Welche Gestalt haben sie vor dem Hintergrund, dass zum Beispiel hinsichtlich der Leistungsdifferenzierung innerhalb einer Schulform weniger oder keine Alternativen zur Verfügung stehen? Wie fließen die lokal möglicherweise vom großstädtischen Setting verschiedenen Ausbildungs- und Arbeitsmarktbedingungen in die elterlichen Bildungswünsche und -vorstellungen ein?

Zusammenfassend ist festzuhalten:

- Es sind verschiedene Fortführungen des hier verfolgten Forschungsansatzes denkbar. Zur weiteren Verfolgung des Umgangs mit individuellen Bildungsprozessen und darin entstehenden Entscheidungsnotwendigkeiten könnte einerseits auf ein Längsschnittdesign umgestellt werden. Andererseits könnte die Untersuchung vom großstädtischen in ein kleinstädtisch oder ländlich geprägtes Untersuchungsgebiet verlegt werden, um die Wechselwirkungen unterschiedlicher Bedingungen (zum Beispiel deutlich verschiedener schulischer Angebotsstrukturen) zu studieren.

Literatur

GESETZE UND VERORDNUNGEN

2. Schulrechtsänderungsgesetz: Zweites Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen vom 27. Juni 2006 (GV.NRW. S. 277).
- AO-GS: Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule (Ausbildungsordnung Grundschule) vom 23. März 2005, zuletzt geändert durch Verordnung vom 5. Juli 2006 (SVG.NRW.223).
- APO-S I: Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I) vom 29. April 2005, zuletzt geändert durch Verordnung vom 31. Januar 2007 (SGV.NRW.223).
- SchulG: Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW) vom 15. Februar 2005 (GV.NRW. S. 102), zuletzt geändert durch Gesetz vom 27. Juni 2006 (GV.NRW. S. 278).

STATISTISCHE TABELLENBÄNDE, DATENQUELLEN

(siehe auch Seiten 272 und 273).

IT.NRW (2009): *Gesamtschulen in NRW*. <http://www.it.nrw.de/statistik/d/daten/eckdaten/r313schul5.html> (recherchiert: 10.5.2009, letzte Aktualisierung: Januar 2009).

LDS NRW (2007a): *Allgemeinbildende Schulen in Nordrhein-Westfalen 2006. Landesergebnisse*. Düsseldorf: LDS NRW.

LDS NRW (2007b): *Allgemeinbildende Schulen in Nordrhein-Westfalen 2006*. Düsseldorf: LDS NRW.

STATBA (2007): *Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Schuljahr 2006/2007* (Fachserie 11 Reihe 2). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

STATBA (2008a): *Fachserie 11: Bildung und Kultur, Reihe 3: Berufliche Bildung, 2007*. Wiesbaden: STATBA.

STATBA (2008b): *Fachserie 11: Bildung und Kultur, Reihe 1: Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2007/08*. Wiesbaden: STATBA.

LITERATUR

Arnold, Karl-Heinz; Bos, Wilfried; Richert, Peggy; Stubbe, Tobias C. (2007): Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In: Bos, Wilfried; Hornberg, Sa-

- bine; Arnold, Karl-Heinz; Faust, Gabriele; Fried, Lilian; Lankes, Eva-Maria; Schwipert, Knut; Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2006. *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann, 271–297.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu den Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bagley, Carl (1996): Black and White Unite or Flight? The racialised dimension of schooling and parental choice. In: *British Educational Research Journal* 22 (5), 569–580.
- Ball, Stephen J. (2003): *Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage*. London; New York: RoutledgeFalmer.
- Ball, Stephen J.; Gewirtz, Sharon (1997): Girls in the Education Market: choice, competition and complexity. In: *Gender and Education* 9 (2), 207–222.
- Ball, Stephen J.; Bowe, Richard; Gewirtz, Sharon (1996): School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education. In: *Journal of Education Policy* 11 (1), 89–112.
- (1995): Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. In: *The Sociological Review* 43 (1), 52–78.
- Baumert, Jürgen; Cortina, Kai S.; Leschinsky, Achim (2003): Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemein bildenden Schulwesen. In: Cortina, Kai S.; Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim; Mayer, Karl Ulrich; Trommer, Luitgard (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 52–147.
- Becker, Rolf (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52 (3), 450–474.
- Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (2004): Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Dies. (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: vs, 9–40.
- Bettie, Julie (2003): *Women without Class. Girls, Race, and Identity*. Berkeley; Los Angeles; London: University of California Press.
- BIBB (2009): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (Vorversion 1. April 2009). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Blossfeld, Hans-Peter (1993): Changes in Educational Opportunities in the Federal Republic of Germany. A Longitudinal Study of Cohorts Born Between 1916 and 1965. In: Shavit, Yossi; Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.): *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder; San Francisco; Oxford: Westview Press, 51–74.
- BMBF (2008): *Berufsbildungsbericht 2008*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bommes, Michael; Radtke, Frank-Olaf (1993): Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (3), 483–497.
- Bowe, Richard; Gewirtz, Sharon; Ball, Stephen J. (1994): Captured by the Discourse? Issues and concerns in researching ‘parental choice’. In: *British Journal of Sociology of Education* 15 (1), 63–78.
- Coldron, John; Boulton, Pam (1991): ‘Happiness’ as a criterion of parent’s choice of school. In: *Journal of Education Policy* 6 (2), 169–178.
- Connell, R.; Ashenden, Dean J.; Kessler, Sandra; Dowsett, Gary W. (1982): *Making The Difference. Schools, Families and Social Division*. Sydney; London; Boston: George Allen & Unwin.
- Denessen, Eddie; Driessen, Geert; Slegers, Peter (2005): Segregation by choice? A study of group-specific reasons for school choice. In: *Journal of Education Policy* 20 (3), 347–368.
- Devine, Fiona; Savage, Mike (2005): The Cultural Turn, Sociology and Class Analysis. In: Devine, Fiona; Savage, Mike; Scott, John; Crompton, Rosemary (Hrsg.): *Rethinking Class. Culture, Identities and Lifestyles*. Basingstoke; New York: Palgrave Macmillan, 1–23.
- Dieckmann, Katja; Höhmann, Katrin; Tillmann, Katja (2007): Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen. In: Holtappels, Heinz Günter; Klieme, Eckhard; Rauschenbach, Thomas; Stecher, Ludwig (Hrsg.): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. Weinheim und München: Juventa, 164–185.
- Diefenbach, Heike (2007): *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: vs.
- Echols, Frank H.; Willms, J. Douglas (1995): Reasons for school choice in Scotland. In: *Journal of Education Policy* 10 (2), 143–156.
- Emerson, Robert M.; Fretz, Rachel I.; Shaw, Linda L. (1995): *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago; London: The University of Chicago Press.

- Faust, Gabriele; Kluczniok, Katharina; Pohlmann, Sanna (2007): Eltern vor der Entscheidung über vorzeitige Einschulung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53 (4), 462–476.
- Fend, Helmut (2006): Mobilität der Bildungslaufbahnen nach der 9. Schulstufe: Kopplung und Entkopplung von Bildungsverläufen und Berufsausbildung an die Schulformzugehörigkeit – neue Chancen oder alte Determinanten? In: Georg, Werner (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK, 265–289.
- Flick, Uwe (2005): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gewirtz, Sharon; Ball, Stephen J.; Bowe, Richard (1993): Values and Ethics in the Education Market Place: the case of Northwark Park. In: *International Studies in Sociology of Education* 3 (2), 233–254.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Göschel, Albrecht (1980): Zur historischen Entwicklung der Verteilung von Infrastruktureinrichtungen. In: Herlyn, Ulfert (Hrsg.): *Großstadtstrukturen und ungleiche Lebensbedingungen in der Bundesrepublik. Verteilung und Nutzung sozialer Infrastruktur*. Frankfurt am Main; New York: Campus, 93–128.
- Hammond, Tom; Dennison, Bill (1995): School Choice in Less Populated Areas. In: *Educational Management and Administration* 23 (2), 104–113.
- Harazd, Bea (2007): *Die Bildungsentscheidung. Zur Ablehnung der Schulformempfehlung am Ende der Grundschulzeit* (Empirische Erziehungswissenschaft Bd. 7). Münster: Waxmann.
- Hollway, Wendy; Jefferson, Tony (2000): *Doing Qualitative Research Differently. Free Association, Narrative and the Interview Method*. London; Thousand Oaks; New Delhi: SAGE.
- Holtappels, Heinz Günter (2002): Schulische Bildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: vs, 293–314.
- Hunter, Janet B. (1991): Which school? A study of parents' choice of secondary school. In: *Educational Research* 33 (1), 31–41.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden: vs.
- KMK-s (2006): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2005. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Bonn: KMK.

- Koch, Katja (2008): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*, 2. Aufl. (1. Aufl. 2004). Wiesbaden: vs, 577–592.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration* (Onlineversion, aktualisierte Fassung vom 26.10.2006). Bielefeld: W. Bertelsmann.
<http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf>, 3. Dezember 2007.
- Kristen, Cornelia (2008): Primary School Choice and Ethnic School Segregation in German Elementary Schools. In: *European Sociological Review* 24 (4), 495–510.
- (2005): *School Choice and Ethnic School Segregation. Primary School Selection in Germany* (Internationale Hochschulschriften Bd. 437). Münster: Waxmann.
- (2002): Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54 (3). Opladen: Westdeutscher Verlag, 534–552.
- Krüger, Heinz-Hermann; Köhler, Sina-Mareen; Pfaff, Nicole; Zschach, Maren (2007): Die Bedeutung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I für Freundschaftsbeziehungen von Kindern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53 (4), 509–521.
- Landeshauptstadt München, Stadtentwicklungsreferat (1976): *Schuleinzugsbereiche und Motive für die Wahl weiterführender Schulen. Eine Grundlagenuntersuchung im Rahmen des Schulentwicklungsplanes der Landeshauptstadt* (Arbeitsberichte zur Stadtentwicklungsplanung, Bd. 7). München.
- Maaz, Kai; Watermann, Rainer; Baumert, Jürgen (2007): Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich. Eine vertiefende Analyse von PISA Daten. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53 (4), 444–461.
- Maaz, Kai; Hausen, Cornelia; McElvany, Nele; Baumert, Jürgen (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (3), 299–327.
- Merkens, Hans; Wessel, Anne (2002): *Zur Genese von Bildungsentscheidungen. Eine empirische Studie in Berlin und Brandenburg* (Jugendforschung aktuell, Bd. 7). Hohengehren: Schneider.
- Morgan, Valerie; Dunn, Seamus; Cairns, Ed; Fraser, Grace (1993): How do parents choose a school for their child? An example of the exercise of parental choice. In: *Educational Research* 35 (2), 139–148.

- Noreisch, Kathleen (2007): Choice as Rule, Exception and Coincidence: Parents' Understandings of Catchment Areas in Berlin. In: *Urban Studies* 44 (7), 1307–1328.
- Picht, Georg: *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten und Freiburg im Breisgau: Walter.
- Power, Sally; Edwards, Tony; Whitty, Geoff; Wigfall, Valerie (2003): *Education and the middle class*. Buckingham; Philadelphia: Open University Press.
- Raveaud, Maroussia; van Zanten, Agnes (2007): Choosing the local school: middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris. In: *Journal of Education Policy* 22 (1), 107–124.
- Reay, Diane (2008): Psychosocial Aspects of White Middle-Class Identities: Desiring and Defending against the Class and Ethnic 'Other' in Urban Multi-Ethnic Schooling. In: *Sociology* 42 (6), 1073–1088.
- (2006): The Zombie Stalking English Schools: Social Class and Educational Inequality. In: *British Journal of Educational Studies* 54 (3), 288–307.
- (2005): Beyond Consciousness? The Psychic Landscape of Social Class. In: *Sociology* 39 (5), 911–928.
- Reay, Diane; Ball, Stephen J. (1997): 'Spoilt for Choice': the working classes and educational markets. In: *Oxford Review of Education* 23 (1), 89–101.
- Reay, Diane; Lucey, Helen (2003): The Limits of 'Choice': Children and Inner City Schooling. In: *Sociology* 37 (1), 121–142.
- Skeggs, Beverley (1997): *Formations of Class & Gender. Becoming Respectable*. London; Thousand Oaks; New Delhi: SAGE.
- Steiner, Christine (2005): *Bildungsentscheidungen als sozialer Prozess. Eine Untersuchung in ostdeutschen Familien*. Wiesbaden: vs.
- Stubbe, Tobias C. (2009): *Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte. Soziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I* (Empirische Erziehungswissenschaft Bd. 14). Münster: Waxmann.
- Wehler, Hans-Ulrich (2008): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Fünfter Band: Bundesrepublik und DDR, 1949–1990*. München: C.H. Beck.
- Weißhuhn, Gernot; Große Rövekamp, Jörn (2004): *Bildung und Lebenslagen – Auswertungen und Analysen für den zweiten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung* (Bildungsreform Bd. 9). Hrsgg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin: BMBF.

Inhaltsübersicht

1 *Einleitung*

- Gegenstand der Arbeit sind die Entscheidungsprozesse von Eltern beim Übergang ihres Kindes in die Sekundarstufe. In einer Prozessperspektive wird ausgehend von Leitfadeninterviews mit Eltern in einer Großstadt des Ruhrgebiets der Frage nachgegangen, wie es dazu kommt, dass sie ihr Kind an der einen, nicht aber einer anderen weiterführenden Schule anmelden.

2 *Ausgangspunkt: Selektivität des Übergangs*

- Zwar haben sich Ausmaß und Muster der Selektivität des Übergangs in die Sekundarstufe in den letzten Jahrzehnten geändert. Insbesondere die Selektivität nach der sozialen Schicht oder Lage der Familien hält sich aber hartnäckig.
- Die Schulabschlüsse sind zwar in stark variierendem Ausmaß, aber deutlich an die traditionell zuständigen Schulformen gekoppelt. Die prinzipiell vorgesehenen Möglichkeiten, während der Sekundarstufe I den Bildungsgang zu wechseln, werden wenigstens zwischen den Schulformen des hierarchisch gegliederten Schulwesens nur selten genutzt.

3 *Diskussionen in Großbritannien*

3.1 *Methodische und konzeptuelle Ausgangspunkte*

- Für die Rekonstruktion empirisch anzutreffender bildungsbezogener Entscheidungsprozesse ist die vorgängige Festlegung auf *eine bestimmte Form* oder Funktionsweise von Entscheidungsprozessen zu vermeiden.
- Um eine derartige Festlegung schon im Forschungsdesign möglichst zu vermeiden, ist darauf zu achten, dass der Kontext individueller Fälle methodisch erfasst und in Analyse und Darstellung einbezogen werden kann; Abstraktion und Verallgemeinerung stehen damit am Ende des Forschungsprozesses.
- Offene beziehungsweise nicht-standardisierte Erhebungsformen erweitern die Möglichkeiten kontextsensitiver Analysen.

3.2 *Situiertheit von Entscheidungsprozessen*

- Erhebung und Analyse sollen darauf zielen, Bildungsentscheidungen als Prozesse zu verstehen und nachvollziehbar zu machen. Die Grenzen der Handlungsmöglichkeiten, auf die Individuen in diesen Prozessen stoßen, verweisen wiederum auf Handlungsbedingungen, die (sozial-)struktureller Natur und der individuellen Gestaltbarkeit entzogen sind.
- Die Erklärung des Zustandekommens individueller Bildungsentscheidungen ist aus den zum jeweiligen Fall vorliegenden Daten heraus und anhand der ihm inhärenten Kriterien vorzunehmen.
- Die Vielschichtigkeit der mit offenen Verfahren erhobenen Daten erfordert es, die Relevanz der Daten stets zu plausibilisieren.

3.3 *Klasse als kulturelle Identität*

- Die konventionelle Zuordnung der Befragten zu Klassen/Schichten/Milieus anhand sozioökonomischer Merkmale der Eltern dient der Orientierung über deren Klassenposition. Darüber hinaus ist der fortwährende Vollzug und die laufende Konstruktion von Klassenidentität in und durch Handlungen zu berücksichtigen.
- Die Klassenposition ist nicht unbedingt bewusst handlungsrelevant; zudem ist ihre Relevanz immer nur in Überschneidung mit anderen Dimensionen sozialer Differenzierung (zum Beispiel Geschlecht) gegeben – und umgekehrt.

3.4 *Unterbewusstsein, Reflexion und Moral*

- Die Konzeption eines psychosozialen Objekts erlaubt es, die Verteidigung des Selbst beziehungsweise der eigenen Identität mit sozialen Strukturen und Prozessen in Verbindung zu bringen. Erfahrungen, innere Konflikte und Abwehrhaltungen von Befragten können damit möglicherweise für die Rekonstruktion von Entscheidungsprozessen und deren sozialer Einbettung genutzt werden.

4 *Diskussionen in der Bundesrepublik Deutschland*

4.1 *Entscheidungstheoretische Behandlung des Übergangs*

- Bildungsentscheidungen können als Abwägungsprozesse verstanden werden. Aber: »Ob diese Kalkulation und die Zielsetzung nach Maßgabe der vorgestellten Modelle erfolgt, ist fraglich, aber immerhin nicht unmöglich« (Steiner 2005: 70).
- Wenn es um die Erforschung tatsächlich stattfindender Entscheidungsprozesse geht, ist an entscheidungstheoretischen Ansätzen problematisch, dass die theoretisch unterstellte Relevanz sozialer Sachverhalte oft ungeprüft an die Stelle der (vielleicht anderen) Relevanz tritt, die diese Sachverhalte für die Handelnden haben.
- Dementsprechend nähert sich die vorliegende Arbeit dem Entscheidungsprozess mehr rekonstruktiv denn hypothesenprüfend.

4.2 *Qualitative Studien von Übergangsprozessen*

- Angesichts regelmäßig offen bleibender Forschungsfragen wird kontexterhaltenen und fallbezogenen Analyseverfahren in verschiedenen Feldern der Bildungsforschung das Potenzial zugesprochen, die Bearbeitung dieser Forschungsdesiderate zu ermöglichen.

4.3 *Entscheidungsgründe und Entscheidungsformen*

- Das Münchener Beispiel zur lokalen Schulentwicklungsplanung zeigt, dass standardisierte Erhebungen zu Bildungsentscheidungen je nach Erkenntnisinteresse nützlich sein können. Hinsichtlich der Frage nach dem *wie* der Schul(form)wahl wiederholen sich aber die schon genannten Probleme.

4.4 *Institutionelle Diskriminierung*

- Die Verschiebung der Perspektive stellt die Organisation des Bildungswesens und seiner konkreten Einrichtungen als gewichtige Ursache von Bildungsungleichheit gegen oder neben Ansätze, welche die Ursachen in individuellen oder kollektiven Merkmalen der Betroffenen sehen.
- Damit rückt der Ansatz der institutionellen Diskriminierung auch das Schul- und

Bildungswesen übergreifende Diskurse etwa von Monolingualität oder Meritokratie in den Blickpunkt, die in anderen Ansätzen nur selten problematisiert werden.

5 *Zusammenfassung Forschungsfragen und Methode*

- Zur Datenerhebung werden mit Eltern einmalig problemzentrierte Interviews durchgeführt. Deren inhaltlicher Fokus ist der Prozess, der zur Entscheidung für die Anmeldung des Kindes an einer bestimmten Sekundarschule führt.
- Die Auswertung der Interview-Transkripte folgt einem nicht-standardisierten mehrstufigen Verfahren. Dabei wird die Interpretation durch offene und fokussierte Kodierung und das Festhalten von Einfällen und Zwischenergebnissen in analytischen Memos am Material entwickelt.

6 *Beschreibung der Erhebung*

- Untersuchungsgebiet ist eine Großstadt im Ruhrgebiet mit einer ausdifferenzierten Bildungslandschaft.
- Über ein Anschreiben, dass in fünf Grundschulen in jeweils einer vierten Klasse verteilt wurde, wurden Eltern um die Zustimmung zu einem Interview gebeten. Zusätzlich wurden Eltern zu verschiedenen Anlässen persönlich angesprochen und die Eltern von TeilnehmerInnen am Prognoseunterricht schriftlich über das Schulamt angefragt.
- Es wurden 24 Interviews durchgeführt, die, ältere Geschwister mitgezählt, Informationen zu 36 Wechseln auf weiterführende Schulen enthalten.

7 *Ausgewählte Aspekte der Entscheidungsprozesse*

7.1 *Überblick*

- Die elterlichen Bemühungen, eine Passung zwischen Kind und Schule herzustellen, wurden analytisch in die Nachfrage- und die Angebotsseite unterteilt. Die Kriterien der Nachfrageseite sind sehr eng an die Eigenschaften des Kindes gebunden.
- Was die Angebotsseite der Passung angeht, ist dem Material eine Vorstellung angemessen, in der die lokale Angebotsstruktur – die Kombinationen schulischer Eigenschaften, die in den örtlichen Schulen faktisch gegeben sind – die Gewichtung und Relevanz elterlicher Wahlkriterien mitbestimmt. Weniger gut passt eine Vorstellung,

in der Eltern unabhängig vom lokalen Angebot eine Menge abstrakter und eindeutig priorisierbarer Kriterien mit dem Angebot abgleichen.

- Der Inhalt der Passungsbemühungen ist in einigen Fällen situationsspezifisch flexibel.
- In den Überlegungen der Eltern spielen auch normative Standpunkte eine Rolle. Allerdings lassen sich Bedingungen identifizieren, die das Beharren auf diesen Standpunkten eher begünstigen oder eher erschweren.
- Sowohl normative Standpunkte zum Privatschulbesuch als auch die durch einen Privatschulbesuch realisierbare Abgrenzung können als Bestandteile der jeweiligen individuellen und kollektiven Identität verstanden werden.
- Außerdem verweisen die Beispiele auf durch ökonomischen Wohlstand ermöglichte Handlungsoptionen, auf lokale Normen, auf Vorstellungen vom Schulwesen als Integrationsinstanz und auf Reflexionen über die Inklusivität des öffentlichen Schulwesens.

7.2 Gesamtschule als Alternative?

- Das Publikum der örtlichen öffentlichen Gesamtschulen wird in den Beispielen dieses Abschnitts von den Eltern als soziales Gegenbild entworfen, mit dem sie ihre Kinder und sich selbst nicht in Verbindung bringen wollen.
- Grundlage ist eine wenigstens im Ansatz vorhandene soziale Pathologie, in der die Positionen in den Hierarchien verschiedener Dimensionen einander entsprechen. Diese Dimensionen sind beispielsweise: schulische Leistungsfähigkeit, Leistungs- und Lernwille, Qualität familiärer Verhältnisse, familiäre soziale (besonders: ökonomische) Lage, Umgangsformen (im Sinne der Einhaltung bürgerlicher Verhaltensnormen).
- Normative Standpunkte, die für das Konzept der Gesamtschule sprechen, stehen dabei hinter den so beschaffenen praktischen Erfordernissen, dem Kind eine erfolgsversprechende Schullaufbahn zu verschaffen, oft zurück.
- Hinsichtlich des Zugang zur gewünschten Schulform werden die Handlungsmöglichkeiten der Eltern, deren Kinder nicht der oberen schulischen Leistungsschicht angehören, systematisch institutionell begrenzt. Der bei Uneinigkeit von Eltern und Grundschule über die Schullaufbahn erforderliche Prognoseunterricht wirkt abschreckend und verunmöglicht den Eltern eine Korrektur der Schullaufbahn, die von der institutionellen (Leistungs-)Bewertung des Kindes unabhängig ist.

7.3 *Wahlkriterien: Ausgangs- oder Endpunkt?*

- Im Hintergrund einzelner und eindeutiger Wahlkriterien stehen immer weitere Voraussetzungen, die die Prominenz dieses Kriteriums ermöglichen. Am Beispiel des älteren Geschwisterkindes als Wahlkriterium für die erneute Wahl der entsprechenden Schule sind dies etwa der Schulerfolg des älteren Kindes, die passende Schullaufbahneempfehlung für das jüngere Kind und formale Bestimmungen, die eine entsprechende Entscheidung (weiterhin) erlauben.
- Nach einer Verschiebung der Perspektive erscheinen Kriterien der Schulwahl nicht mehr nur als Ausgangspunkte, sondern vor allem als Ergebnisse der Überlegungen und Entscheidungsprozesse.
- Unter Berücksichtigung des jeweiligen Kontexts lässt sich rekonstruieren, wie das eine oder andere Kriterium in dem und durch den Entscheidungsprozess – im Geflecht von Bedürfnissen von Eltern und Kindern, dem schulischen Angebot und formalen Bestimmungen – wichtig wird.
- Entsprechend eingeschränkt ist die Aussagekraft von Wahlkriterien, die ohne Berücksichtigung des individuellen Kontexts und des Verlaufs der Entscheidungsprozesse erhoben werden.

7.4 *Soziale Abgrenzungen und Bewertungen*

- Die Hierarchie der Schulformen ist mit sowohl gruppenspezifischen als auch gesellschaftlich hegemonialen Bewertungsstrukturen verbunden.
- Diese Bewertungsstrukturen etablieren unter- und überlegene Positionen; nicht nur die Schulformen selbst, sondern auch die mit ihnen verbundenen Individuen sind besser oder schlechter beziehungsweise von unterschiedlichem sozialem Wert.
- Gruppenspezifische Bewertungsstrukturen können sowohl Quelle spezifischer Anerkennung sein, aber auch (defensiv) gegen gegen diese und hegemoniale Bewertungsstrukturen gerichtete Alternativen bereitstellen.
- Mit den Zugangsmöglichkeiten zu verschiedenen Schulformen sind auch die Möglichkeiten (für Eltern und Kinder), aus dem Schulbesuch Anerkennung (und anerkannte Identität) zu beziehen, systematisch ungleich verteilt.

8 *Bildungslaufbahnen und Bildungswünsche*

8.1 *Mögliche Bildungslaufbahnen der Kinder*

- Neben generellen Vorbehalten gegen den Wechsel einer Schule halten viele der befragten Eltern schulische Aufstiege während der Sekundarstufe I für wünschenswert, aber unrealistisch. Ein schulischer Abstieg hingegen wird als wenig wünschenswert, aber durchaus realistische Gefahr betrachtet.
- Auch dadurch erhält der Übergang in die Sekundarstufe I eine besondere Relevanz: Die Eltern erwarten, dass ihr Kind auf der demnächst besuchten Schule/Schulform verbleibt, bis der zugehörige (erste) Schulabschluss erworben wird.
- Einige Interviews legen bezogen auf berufliche Möglichkeiten die Unterscheidung eines relativen von einem absoluten Wert von Schulabschlüssen nahe. Die Eltern besorgt vor dem Eindruck eines gleichbleibenden oder gestiegenen absoluten Werts der durchgängig konstatierte sinkende relative Wert der Abschlüsse.

8.2 *Schul- und Berufsbildungsstatistik*

- In der Interpretation von Schul- und Berufsbildungsstatistik stellt sich der Wert von Schulabschlüssen als Zugangsvoraussetzung zu beruflichen Laufbahnen als relativer Wert dar, der sich rein relational aus der Verteilung der Abschlussarten ergibt (und außerdem noch aus Schwankungen der AbsolventInnenzahlen und der Angebotsseite).
- Der Entwicklung dieses relativen Werts der Schulabschlüsse setzen die Eltern normativ einen absoluten Wert entgegen; dieser Wert ist die (geforderte) Eigenschaft eines Schulabschlusses, einen Anspruch auf ein Minimum an über Arbeit vermittelter Integration und Anerkennung zu begründen, der gesellschaftlich einzulösen ist.
- Dieser Anspruch bringt die Eltern in ein tendenziell konflikthafte Verhältnis zum Bildungs- und Berufswesen, das diesen Anspruch nicht unbedingt einlösen kann. Entsprechend werden die Bedingungen der Teilnahme am Bildungswesen teilweise implizit kritisiert, müssen aber – alternativlos wie sie sind – anerkannt werden.

8.3 *Bildungserfahrungen der Eltern*

- Bildungs- und Berufserfahrungen der Eltern (hier besonders der Mütter) stellen

wichtige positive und negative Referenzpunkte für heute anstehende Bildungsentscheidungen dar.

- Diese Erfahrungen sind auch Referenzpunkte für die Reflexion gesellschaftlichen Wandels, aus der Handlungsorientierungen bezogen werden.

8.4 *Bildungswünsche und Bedingungen ihrer Umsetzbarkeit*

- Über den verbreiteten und vergleichbaren Abiturwunsch hinaus statten die Eltern schulische Bildung unterschiedlich mit Sinn aus. Plakativ lassen sich Bildungsprojekte gegenüberstellen, in denen es einmal darum geht, dem Schulwesen einen für den beruflichen Einstieg vielversprechenden Abschluss abzuringen und einmal darum, das Schulwesen gekonnt zur Realisierung von Vorstellungen weitergehender Emanzipation und Persönlichkeitsentwicklung zu nutzen.
- Diese Bildungsprojekte entsprechen den Voraussetzungen, aus denen sie hervorgehen, und den Bedingungen, mit denen sie konfrontiert sind. Schon die mittelfristig absehbaren Schullaufbahnen und (ersten) Abschlüsse stellen unterschiedliche Realisierungsbedingungen für die Bildungsprojekte dar.

8.5 *Grundschulerfahrungen*

- Die Erfahrungen der Eltern mit der Grundschulzeit ihrer Kinder tragen dazu bei, dass die Familien zum Zeitpunkt der Entscheidung über die weiterführende Schule unterschiedlich zum Schulwesen positioniert sind. Hier beispielhaft dargestellte unterschiedliche Grundschulerfahrungen signalisieren den Eltern auch, inwiefern ihre eigenen Bildungsvorstellungen im Schulwesen legitim und berechtigt sind, und in welchem Ausmaß ihre Vorstellungen auch gegen Schulen und Schulverwaltung umsetzbar sein könnten.

9 *Informationsquellen der Eltern*

9.1 *Informationsveranstaltungen*

- Der Besuch von Informationsveranstaltungen weiterführender Schulen mit dem Kind ist ein weithin praktiziertes Ritual, bei dem die Einbeziehung der Kinder in den Entscheidungsprozess und in die Übergangsvorbereitung im Vordergrund steht.
- Einen wesentlichen Beitrag zur Entscheidungsfindung stellt die affektive Reaktion

der Eltern auf die Schulbesuche dar, die auch von der Vertrautheit oder Fremdheit beziehungsweise (Dis-)Identifikation mit der Umgebung, den Lehrkräften und den momentanen und möglichen zukünftigen SchülerInnen abhängt.

- Der Genauigkeit und Zuverlässigkeit der bei solchen Anlässen anfallenden, offiziellen Informationen wird von den Eltern allgemein mit einiger Skepsis begegnet. Zudem sind die Eltern in unterschiedlichem Ausmaß in der Lage, aus dem Besuch der Informationsveranstaltungen entscheidungsrelevante Informationen zu extrahieren.

9.2 Soziale Netzwerke

- Im Austausch mit anderen Eltern werden die aus offiziellen Kanälen bezogenen Informationen ergänzt. Insbesondere Informationen von Eltern und Kindern, die über eigene Erfahrungen mit den einzelnen weiterführenden Schulen verfügen, helfen oft, die Genauigkeit und Zuverlässigkeit der offiziellen Informationen und die tatsächliche schulische Praxis besser einschätzen zu können.
- Gleichzeitig stehen auch diese Erfahrungen aus erster Hand unter dem Vorbehalt, aufgrund des sozialen Charakters des Schulbesuchs, der persönliche Beziehungen zwischen Kind und Lehrkräften umfasst, nicht auf die eigene Situation übertragbar zu sein.
- Je nach Ausmaß der Identifikation mit anderen Eltern (und der eigenen Kinder mit denen anderer Eltern) kann der Austausch der Eltern untereinander Handlungsweisen aufzeigen, die als Referenz für den eigenen Entscheidungsprozess genutzt werden können. Angemessenheit und Legitimität der eigenen Erwägungen und Entscheidungen sind dabei immer der möglichen Bewertung durch andere ausgesetzt; insofern werden hier auch immer individuelle und kollektive Identitäten mit verhandelt.

10 Diskussion und Fazit

10.1 Kontingente Entscheidungsprozesse

- Zusammenfassend wurden die Fälle anhand von vorstellbaren Aufgaben gruppiert, deren Lösung die Eltern in den Entscheidungsprozessen betreiben. Diese Aufgaben sind: (1) Die Nutzung sich bietender Gelegenheiten zur Umsetzung eines guten Standards, (2) die Umsetzung elaborierter Bildungsvorstellungen, (3) das Finden einer

Alternative zum nicht direkt realisierbaren wünschenswerten Standard, (4) Schadensbegrenzung.

- Die Entscheidungsprozesse erscheinen in zweierlei Hinsicht kontingent: Erstens sind sie sozial und räumlich situiert und in Form und Inhalt situationsspezifisch variabel. Zweitens sind die getroffenen Entscheidungen immer vorläufig und ungewiss; die Entscheidungsprozesse zum Übergang in die Sekundarstufe sind Teil des umfassenderen sozialen Prozesses der schulischen Bildung, auf dessen Herausforderungen (inklusive der in Rede stehenden Entscheidung) die Eltern situativ reagieren.

10.2 *Datenerhebung und methodischer Zugang*

- Eine Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse ist weder im quantitativen Sinn (Repräsentativität) noch im Sinne einer systematisch erarbeiteten Typologie möglich.
- Methodisch über den Kreis der hier Befragten hinaus weist aber der Perspektivenwechsel auf Wahlkriterien als End- statt Ausgangspunkt der Entscheidungsprozesse. Damit steht die Angemessenheit von Ansätzen in Frage, die Schulwahl – und allgemeiner Bildungsentscheidungen – ausgehend von solchen Kriterien untersuchen.

10.3 *Ausblick*

- Es sind verschiedene Fortführungen des hier verfolgten Forschungsansatzes denkbar. Zur weiteren Verfolgung des Umgangs mit individuellen Bildungsprozessen und darin entstehenden Entscheidungsnotwendigkeiten könnte einerseits auf ein Längsschnittdesign umgestellt werden. Andererseits könnte die Untersuchung vom großstädtischen in ein kleinstädtisch oder ländlich geprägtes Untersuchungsgebiet verlegt werden, um die Wechselwirkungen unterschiedlicher Bedingungen (zum Beispiel deutlich verschiedener schulischer Angebotsstrukturen) zu studieren.

A Anhang

A.1 SCHULKONTAKTE

Abbildung A-1: Anfrage an die Grundschulen, Seite 1

	<i>Fakultät für Sozialwissenschaft</i>
Thilo Ernst · Fakultät für Sozialwissenschaft · Ruhr-Universität Bochum · GB 1/151 · 44780 Bochum	Thilo Ernst Sozialwissenschaftliche Methodenlehre und Statistik Fakultät für Sozialwissenschaft GB 1/151 Tel.: +49-254-32-23214 Fax: +49-254-32-14534 E-Mail: thilo.ernst@rub.de
(Herrn/Frau xxx) – Schulleitung – (Anschrift)	
Gewinnung von Eltern als Interviewpartnerinnen und -partner	
	Bochum, 18. Januar 2008
Sehr (geehrte/r Herr/Frau xxx),	
zunächst möchte ich mich Ihnen kurz vorstellen: mein Name ist Thilo Ernst und ich bin wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Sozialwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum. In diesem Rahmen bereite ich momentan meine Promotion bei Prof. Dr. Götz Rohwer vor. Mein Forschungsinteresse richtet sich dabei auf die Abwägungs- und Entscheidungsprozesse der Eltern bei der Auswahl der weiterführenden Schule, sowohl hinsichtlich der zukünftig zu besuchenden Schulform wie auch der konkreten Einzelschule. Zur Datenerhebung plane ich die Durchführung von jeweils ein- bis zweistündigen Leitfadeninterviews mit Eltern; hinsichtlich der Kontaktaufnahme mit Eltern möchte ich Sie um Ihre Mithilfe bitten.	
Konkret möchte ich Sie fragen, ob die Möglichkeit besteht, den Schulkindern einer Ihrer vierten Klassen ein von mir erstelltes Anschreiben und einen Fragebogen für die Eltern mit nach Hause zu geben? In dem Anschreiben möchte ich den Eltern kurz mein Vorhaben erläutern; mit dem Fragebogen können die Eltern ggf. ihre Bereitschaft zu einem Interview erklären. Dem Anschreiben und dem Fragebogen würde ich jeweils einen frankierten Rückumschlag beilegen, mit dem die Eltern den Fragebogen an mich zurück senden können, so dass in Ihrer Schule kein weiterer Arbeitsaufwand entstände. Entwürfe von Anschreiben und Fragebogen liegen diesem Schreiben bei.	
Sollten Sie weitere Fragen zu meiner Person oder meiner Arbeit haben, bin ich gerne bereit, diese in einem persönlichen Gespräch, telefonisch oder schriftlich zu beantworten. Sie können sich auch an den Betreuer der Dissertation, Prof. Dr. Götz Rohwer (Telefon: 02 54 - 32 - 2 20 02, E-Mail: goetz.rohwer@rub.de) wenden.	
1/2	

Abbildung A-2: Anfrage an die Grundschulen, Seite 2

Sollten Sie mein Vorhaben unterstützen, möchte ich Sie zwecks Erstellung der Anschreiben an die Eltern um folgende Angaben bitten:

- Bezeichnung der Klasse (4a/4b/...)
- Anzahl der Schülerinnen und Schüler in dieser Klasse
- eine Einschätzung, ob das deutschsprachige Anschreiben und der Fragebogen für einige Eltern unverständlich sein könnten.

Nach ggf. weiterer Rücksprache mit Ihnen würde ich dann einen Klassensatz der erwähnten Materialien erstellen und persönlich an Ihrer Schule abliefern. Sofern Sie oder die Klassenlehrerin/der Klassenlehrer es als vorteilhaft betrachten, bin ich gerne bereit, die Verteilung in der Klasse selbst zu übernehmen.

Über eine Rückmeldung Ihrerseits, gerne auch telefonisch (bei Nichterreichbarkeit am Arbeitsplatz: privat 02 54 - x xx xx xx) oder per E-Mail, würde ich mich sehr freuen und bedanke mich im Voraus herzlich für Ihre Bemühungen.

Mit freundlichen Grüßen

Thilo Ernst

Abbildung A-3: Beispiel für die Rückmeldung an die Grundschulen, Seite 1

*Fakultät für
Sozialwissenschaft*

Thilo Ernst · Fakultät für Sozialwissenschaft ·
Ruhr-Universität Bochum · GB 1/151 · 44780 Bochum

(Herrn/Frau xxx)
– Schulleitung –
(Anschrift)

Thilo Ernst
Sozialwissenschaftliche Methodenlehre und Statistik
Fakultät für Sozialwissenschaft
GB 1/151
Tel.: +49-254-52-25214
Fax: +49-254-52-14554
E-Mail: thilo.ernst@rub.de

Fragebogen-Rücklauf; Verteilung auf die weiterführenden Schulen

Bochum, (Datum)

Sehr (geehrte/r Herr/Frau xxx),

ich möchte mich nochmals herzlich bedanken, dass Sie im (Monat) die Verteilung meiner Materialien in der (Klasse) ermöglicht haben. Auf diesem Wege möchte ich Ihnen nun eine kurze Rückmeldung über die bisherigen Ergebnisse geben und noch einige Fragen an Sie richten.

Von den (Anzahl) verteilten Fragebögen sind bei mir bisher (Anzahl) eingegangen. Mit diesem Rücklauf von knapp xx% bin ich vor dem Hintergrund des recht anonymen Anschreibens sehr zufrieden. Bisher haben sich (Anzahl) Eltern bzw. Elternpaare der (Klasse) zu einem Interview bereit erklärt; xx Interviews habe ich bereits durchgeführt, für die anderen sind schon Termine vereinbart.

Wie bereits kurz angesprochen bin ich nun daran interessiert, wie viele Kinder Ihrer vierten Klassen zum kommenden Jahr auf welche Schulform wechseln werden. Falls es unkompliziert machbar ist oder die Zahlen sowieso greifbar sind, würde ich mich freuen, diese Aufstellung auch für die letzten drei bis fünf Jahre bekommen zu können.

Darüber hinaus würde ich mich freuen, für die (Klasse) zusätzlich die Anzahl der Jungen und Mädchen in dieser Klasse erfahren zu können. Und, falls das möglich ist, nur für dieses Jahr separat für die (Klasse), wie viele Schulkinder jeweils auf welche Schulform wechseln werden. Der bisherige Rücklauf auch von anderen Schulen hat gezeigt, dass Eltern, deren Kinder das Gymnasium besuchen sollen, eher zu einem Interview bereit sind als andere – in der Tat gehören von den insgesamt 17, die sich bisher zu einem Interview bereit erklärt haben, 15 in diese Gruppe. Anhand der entsprechenden Zahlen für Ihre (Klasse) möchte ich überprüfen, in welchem Ausmaß diese Eltern unter meinen Interviewpartner/innen überrepräsentiert sind.

1/2

Abbildung A-4: Beispiel für die Rückmeldung an die Grundschulen, Seite 2

Schließlich möchte ich fragen, ob es möglich sein könnte, in den kommenden Wochen oder Monaten mit der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer der (Klasse) ein kurzes Gespräch (30–45 Minuten) zu führen? Mein Ziel dabei ist, als Ergänzung der Elternperspektive aus der Sicht von Lehrkräften Weiteres über Ihre Schüler- und Elternschaft, über die Organisation und Bedeutung des Übergangs auf die weiterführende Schule und über die spezifische Situation Ihrer Schule zu erfahren. Was den Zeitpunkt und den Ort für dieses Gespräch angeht – sofern es dazu kommen sollte – kann ich mich ganz nach der Klassenlehrerin/dem Klassenlehrer bzw. Ihnen richten und wäre für einen Terminvorschlag sehr dankbar.

Was die Statistik zur Verteilung auf die weiterführenden Schulen und ggf. eine Terminabsprache angeht, bin ich nach wie vor per E-Mail (thilo.ernst@rub.de) und telefonisch (dienstlich: 32 - 2 32 14, privat: x xx xx xx) erreichbar. Gerne hole ich bei Bedarf die Statistik auch persönlich an Ihrer Schule ab.

Nochmals herzlichen Dank für Ihre Unterstützung, viele Grüße

Thilo Ernst

Abbildung A-5: Anfrage an die Grundschulen zur Verbleibsstatistik, Seite 1

<i>Fakultät für Sozialwissenschaft</i>	
Thilo Ernst · Fakultät für Sozialwissenschaft · Ruhr-Universität Bochum · GB 1/151 · 44780 Bochum	Thilo Ernst Sozialwissenschaftliche Methodenlehre und Statistik Fakultät für Sozialwissenschaft GB 1/151 Tel.: +49-254-52-25214 Fax: +49-254-52-14554 E-Mail: thilo.ernst@rub.de
(Herrn/Frau xxx) – Schulleitung – (Anschrift)	

Anmeldungen an weiterführenden Schulen, Sommer 2008

Bochum, 16. Juli 2009

Sehr (geehrte/r Herr/Frau xxx),

Im (Monat) 2008 hatten Sie freundlicherweise in der (Klasse) die Verteilung meiner Materialien ermöglicht, mit denen ich die Eltern um ein Interview als Beitrag zu meiner Doktorarbeit gebeten habe. Hierfür möchte ich mich nochmals herzlich bedanken.

Die Auswertung der Interviews schreitet trotz einiger Verzögerungen gut voran. Nun könnten Sie mir nochmals sehr helfen, indem Sie mir mitteilen, wie viele Kinder des entsprechenden Jahrgangs jeweils auf welche weiterführende Schulform gewechselt sind; und aus wie vielen Jungen und wie vielen Mädchen dieser Abschlussjahrgang bestand. Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie diese Angaben im beiliegenden Formblatt eintragen und mir im beiliegenden Rückumschlag zusenden könnten.

Diese Angaben dienen zwei Zwecken. Der erste und hauptsächliche Zweck ist eine grobe Einschätzung, inwiefern die Zusammensetzung meines Samples von den tatsächlichen Verhältnissen abweicht. Beispielsweise ist es so, dass zwei Drittel der von mir interviewten Eltern(-paare) ihr Kind an einem Gymnasium angemeldet hatten; der Anteil zukünftiger GymnasiastInnen an den beteiligten Grundschulen dürfte allerdings in der Regel weniger als zwei Drittel betragen. Über den Umfang der Diskrepanz und mögliche Gründe dafür sollte ich in meiner Arbeit berichten, wenn ich die Gewinnung meiner Interviewpartnerinnen und -partner darstelle.

Der zweite und untergeordnete Zweck ist, diese Angaben in anonymisierter Form als einen Aspekt in die Charakterisierung des Einzugsgebiets der jeweiligen Schule einfließen zu lassen. Zum einen beziehe ich mich damit auf die soziale und räumliche Segregation der Wohnbevölkerung. Zum anderen zeigt die bisherige Analyse der Interviews, dass die elterlichen Vorstellungen von »normalen« oder üblichen Schullaufbahnen häufig von der Situation im direkten

1/2

Abbildung A-6: Anfrage an die Grundschulen zur Verbleibsstatistik, Seite 2

Wohnumfeld geprägt sind – beides also Aspekte, die die Berücksichtigung der geographischen (und damit auch sozialen) Lage der Schulen in meiner Analyse nahelegen.

Sollten Sie die gewünschten Angaben nicht machen können oder wollen, bitte ich Sie, mir auch dies kurz vermittle des Formblattes mitzuteilen.

Nochmals herzlichsten Dank für Ihre Hilfsbereitschaft, mit freundlichen Grüßen,

Thilo Ernst

Hinweis zur Verwendung der Daten

Die tatsächlichen Namen der Grundschulen werden in der Arbeit durch Pseudonyme ersetzt; d.h., dass die einzelnen Grundschulen in der Arbeit nicht direkt identifizierbar sein werden.

Die hier angefragte Verteilung der Schülerinnen und Schüler wird in der Arbeit nicht in absoluten Zahlen, sondern ungefähren Anteilen dargestellt werden. Beispielsweise: »Ungefähr 30% der Schülerinnen und Schüler wechselten auf die Realschule«, »weniger als 15% wechselten auf die Gesamtschule« usw.

Abbildung A-7: Anfrage an die Grundschulen zur Verbleibsstatistik, Seite 3

Anmeldungen der Grundschul-AbgängerInnen an weiterführenden Schulen am Ende des Schuljahres 2007/2008, (Schule)

Schulform	Anzahl
Hauptschule	
Realschule	
Gymnasium	
Gesamtschule	

Anzahl der Jungen und Mädchen in diesem Abschlussjahrgang

Geschlecht	Anzahl
Mädchen	
Jungen	

keine Angabe

A.2 ELTERNKONTAKTE

Abbildung A-8: Anschreiben an die Eltern, von den Grundschulen verteilt

*Fakultät für
Sozialwissenschaft*

Thilo Ernst · Fakultät für Sozialwissenschaft ·
Ruhr-Universität Bochum · GB 1/151 · 44780 Bochum

An die
Eltern und Erziehungsberechtigten
der Klasse 4x
der (Schule)

Thilo Ernst
Sozialwissenschaftliche Methodenlehre und Statistik
Fakultät für Sozialwissenschaft
GB 1/151
Tel.: 0254-32-25214
Fax: 0254-32-14534
E-Mail: thilo.ernst@rub.de

Bochum, 25. Januar 2008

Liebe Eltern,

Herr/Frau (Schulleitung) hat freundlicherweise die Verteilung dieses Schreibens in der Schulklasse Ihres Kindes erlaubt. Zunächst möchte ich mich kurz vorstellen: mein Name ist Thilo Ernst und ich bin Mitarbeiter an der Fakultät für Sozialwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum. Zur Zeit bereite ich meine Doktorarbeit vor, wobei ich Sie um Ihre Hilfe bitten möchte.

Schwerpunkt meiner Doktorarbeit sollen die Überlegungen sein, die Sie als Eltern hinsichtlich der Anmeldung Ihres Kindes an einer weiterführenden Schule anstellen. Um über diese Überlegungen mehr zu erfahren, bitte ich Sie darum, sich mir als Interviewpartnerinnen und Interviewpartner zur Verfügung zu stellen. Ein solches Interview findet einmalig statt und wird zwischen einer und zwei Stunden dauern. Dazu würde ich Sie nach einer Terminvereinbarung zwischen Februar und Mai zu Hause (auf Wunsch auch woanders) besuchen.

Als ersten Schritt bitte ich Sie, den beiliegenden Fragebogen auszufüllen und im beiliegenden Rückumschlag an mich zu schicken. Sofern Sie mit einem Interview einverstanden sind, vermerken Sie das unten auf dem Fragebogen. Notieren Sie dann bitte auch eine Kontaktmöglichkeit (z.B. Telefonnummer oder E-Mail-Adresse), damit ich Sie zur Terminabsprache erreichen kann. Auch wenn Sie zu einem Interview nicht bereit sind, ist mir die Rücksendung des ausgefüllten Fragebogens schon eine große Hilfe.

Abschließend möchte ich betonen, dass die Rücksendung des Fragebogens, alle Angaben auf dem Fragebogen und die Einwilligung in ein Interview vollkommen freiwillig sind. Sollten Sie nicht an einem Interview teilnehmen und/oder den Fragebogen nicht zurücksenden, wird Ihnen dadurch keinerlei Nachteil entstehen.

Sollten Sie weitere Fragen zu meiner Person, den Interviews oder meinem Arbeitsvorhaben allgemein haben, beantworte ich diese gerne telefonisch (dienstlich: 02 34 - 32 - 2 32 14, privat: 02 34 - x xx xx xx) oder per E-Mail (thilo.ernst@rub.de). Für Ihre Mitarbeit möchte ich mich bereits jetzt sehr herzlich bedanken.

Mit freundlichen Grüßen

Abbildung A-9: Kurzfragebogen für die Eltern, von den Grundschulen verteilt

(Schule)
Fragebogen
Zum Schulkind
Ihr Kind, das Ihnen diesen Fragebogen mitgebracht hat, ist ... <input type="radio"/> ein Junge <input type="radio"/> ein Mädchen und ist _____ Jahre alt.
Haben Sie außer Ihrem Kind, das Ihnen diesen Fragebogen mitgebracht hat, weitere Kinder? <input type="radio"/> Nein <input type="radio"/> Ja, Alter des ältesten Kindes: _____
Hat Ihr Kind während der gesamten Grundschulzeit die gleiche Schule besucht? <input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nein, mein/unser Kind hat während der Grundschulzeit die Schule gewechselt.
An welcher Schulform haben Sie Ihr Kind angemeldet bzw. planen Sie, Ihr Kind anzumelden? <input type="radio"/> Gesamtschule <input type="radio"/> Hauptschule <input type="radio"/> Gymnasium <input type="radio"/> Realschule <input type="radio"/> noch nicht entschieden
Zu Ihnen
Sind Sie allein erziehend? <input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nein
Ihre Staatsangehörigkeit(en): _____
Interview
Sind Sie bereit, an einem Interview teilzunehmen? <input type="radio"/> Nein <input type="radio"/> Ja: Kontakt (Telefonnummer, E-Mail-Adresse, ...): _____ _____
Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Abbildung A-10: Anschreiben an die Eltern, vom Schulamt verteilt

<i>Fakultät für Sozialwissenschaft</i>	
Thilo Ernst · Fakultät für Sozialwissenschaft · Ruhr-Universität Bochum · GB 1/151 · 44780 Bochum	Thilo Ernst Sozialwissenschaftliche Methodenlehre und Statistik Fakultät für Sozialwissenschaft GB 1/151 Tel.: 0254-52-25214 Fax: 0254-52-14554 E-Mail: thilo.ernst@rub.de
An die Eltern und Erziehungsberechtigten, die ihr Kind zum Prognoseunterricht angemeldet haben	Bochum, 11. April 2008
Liebe Eltern,	
mein Name ist Thilo Ernst und ich arbeite zur Zeit an der Ruhr-Universität Bochum an meiner Doktorarbeit. Hierbei möchte ich Sie um Ihre Hilfe bitten. Vorab: beim Versand dieses Schreibens hat mich freundlicherweise das Schulamt unterstützt. Ihr Name und Ihre Adresse liegen mir nicht vor; dieses Schreiben wurde ohne mein Beisein im Schulamt adressiert.	
Für meine Arbeit interessieren mich Ihre Überlegungen zum Wechsel Ihres Kindes auf die weiterführende Schule, und Ihre Erfahrungen mit diesem Vorgang. Wären Sie bereit, mir in einem Interview (45 bis 60 Minuten) aus Ihrer Sicht darüber zu erzählen? Ein solches Interview ist einem normalen Gespräch sehr ähnlich. Ich bringe zwar einige Fragen mit, im Vordergrund stehen aber Ihre Erfahrungen. Für das Gespräch würde ich Sie nach Vereinbarung zwischen April und Juni einmalig zu Hause (auf Wunsch auch woanders) besuchen.	
Als ersten Schritt bitte ich Sie, den Fragebogen auszufüllen und im beiliegenden Rückumschlag an mich zu schicken. Wenn Sie mit einem Interview einverstanden sind, können Sie das unten auf dem Fragebogen vermerken. Notieren Sie dann bitte auch eine Kontaktmöglichkeit (z.B. Telefonnummer oder E-Mail-Adresse), damit ich Sie zur Terminabsprache erreichen kann. Auch wenn Sie am Interview nicht teilnehmen möchten, ist mir die Rücksendung des ausgefüllten Fragebogens eine große Hilfe. Ihre Anonymität gegenüber Dritten (Schule, Schulamt, anderen Behörden) ist in jedem Fall – ob mit oder ohne Interview – sichergestellt.	
Natürlich sind die Rücksendung des Fragebogens, alle Angaben auf dem Fragebogen und die Einwilligung in ein Interview vollkommen freiwillig. Wenn Sie nicht an einem Interview teilnehmen und/oder den Fragebogen nicht zurücksenden, wird Ihnen dadurch keinerlei Nachteil entstehen.	
Sollten Sie Fragen zu meiner Person, zum Interview oder zu meiner Arbeit haben, beantworte ich diese gerne telefonisch (dienstlich: 02 54 - 52 - 2 52 14, privat: 02 54 - x xx xx xx) oder per E-Mail (thilo.ernst@rub.de). Für Ihre Hilfe bedanke ich mich herzlich!	
Mit freundlichen Grüßen	
Thilo Ernst	

Abbildung A-11: Kurzfragebogen für die Eltern, vom Schulamt verteilt

Fragebogen

Zum Schulkind

Ihr Kind, das auf die weiterführende Schule wechseln wird, ist ...

ein Junge
 ein Mädchen
und ist _____ Jahre alt.

Welche Grundschule besucht Ihr Kind zur Zeit?

Welche Schulform wird Ihr Kind demnächst besuchen?

Gesamtschule
 Hauptschule
 Gymnasium
 Realschule

Haben Sie außer diesem Kind weitere Kinder?

Nein
 Ja, Alter des ältesten Kindes: _____

Zu Ihnen

Sind Sie allein erziehend?

Ja
 Nein

Ihre Staatsangehörigkeit(en):

Interview

Sind Sie bereit, an einem Interview teilzunehmen?

Nein
 Ja:
Kontakt (Telefonnummer, E-Mail-Adresse, ...):

In welcher Sprache sollte das Interview am Besten durchgeführt werden?

Deutsch Türkisch Polnisch andere Sprache: _____

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

A.3 INTERVIEWMATERIALIEN

Abbildung A-12: Hinweise zum Interview, für die Eltern

Hinweise zum Interview

Ablauf und Ziel des Interviews

Das Interview ist einem normalen Gespräch sehr ähnlich. Der Unterschied ist, dass ich nach einem so genannten Leitfaden einige Gesprächsthemen vorgebe. Meine Fragen zielen darauf ab, mehr über Ihre Erfahrungen mit dem Wechsel Ihres Kindes auf die weiterführende Schule darauf zu erfahren; Ihre Sicht der Dinge steht dabei im Vordergrund.

In der Regel wird das Gespräch auf Tonband aufgezeichnet und dauert zwischen 45 Minuten und zwei Stunden.

Vertraulichkeit und Anonymisierung

Die im Interview enthaltenen Informationen werden Bestandteil wissenschaftlicher Forschung und in Auszügen als Teil einer Doktorarbeit veröffentlicht und evtl. anderweitig in der Fachöffentlichkeit verbreitet werden. Dabei ist sichergestellt,

- dass die Informationen auf geeignete Weise anonymisiert/pseudonymisiert werden. Das heißt, dass die Zuordnung von Gesagtem zu Ihrer Person nicht möglich sein wird;
- dass insbesondere staatliche Stellen (Schule, Schulamt, Arbeitsagentur, ARGE, Sozialamt, usw.) oder private Stellen (Banken, Versicherungen, usw.) von mir keinerlei personenbezogene Informationen über Ihre Lebensumstände erhalten, die aus den Interviews hervorgehen;
- dass auch in der Diskussion der erhaltenen Informationen mit Kolleginnen und Kollegen bzw. in der Fachöffentlichkeit ein Bezug zu Ihrer Person nicht herstellbar sein wird.

Während des Interviews ist es Ihnen jederzeit möglich,

- Nachfragen und Verständnisfragen zu stellen
- die Auskunft zu verweigern,
- das Interview komplett abubrechen,
- Gesprächsabschnitte als vertraulich zu markieren, dass heißt die weitere Verwendung dieser Gesprächsabschnitte zu untersagen; und dabei ggf.
- die Tonaufzeichnung zwischenzeitlich zu unterbrechen

Sollten Sie mit der Tonaufzeichnung nicht einverstanden sein, lässt sich das Interview trotzdem durchführen. An Stelle der Tonaufzeichnung mache ich mir dann Gesprächsnotizen. Der Verwendung Ihres Interviews in meiner Arbeit können Sie innerhalb von zwei Wochen nach dem Interview ohne Angabe von Gründen widersprechen.

Im weiteren Verlauf meiner Arbeit wird das Interview im Wortlaut verschriftlicht (transkribiert) und liegt dann als Ganzes schriftlich vor. Dabei werden alle Namen von Personen, Orten, Einrichtungen usw. so verändert, dass eine Zuordnung des verschriftlichten Interviews zu Ihrer Person nicht mehr möglich ist.

Abbildung A-13: Einverständniserklärung Eltern

Thilo Ernst
Fakultät für Sozialwissenschaft
Ruhr-Universität Bochum
GB 1/131
Universitätsstr. 150
44801 Bochum

Tel.: 0234-32-23214
E-Mail: thilo.ernst@rub.de

Einverständniserklärung
zur Teilnahme am Interview und
zur Verwendung der darin erhobenen Daten

Ich habe die Hinweise zum Interview gelesen und bin darüber hinaus mündlich aufgeklärt worden. Dabei wurden alle meine Fragen beantwortet.

Ich stimme der Teilnahme an dem Interview mit Tonaufzeichnung freiwillig zu. Ich weiß, dass ich die Verwendung des mit mir geführten Interviews innerhalb von zwei Wochen ohne Angabe von Gründen untersagen kann, ohne dass mir irgendwelche Nachteile entstehen.

Ich wurde darüber aufgeklärt und stimme zu, dass die im Interview erhobenen Daten in pseudonymisierter Form dokumentiert und ggf. weitergegeben bzw. veröffentlicht werden. Dritte erhalten keinerlei aus dem Interview gewonnenen Informationen, die sich auf meine Person beziehen ließen.

Ort, Datum

Unterschrift

Abbildung A-14: Kurzfragebogen (im Anschluss an die Interviews), Seite 1

Eltern/Erziehungsberechtigte	
zur Person (M)	
Vorname:	_____
Alter:	_____
Staatsangehörigkeit (jetzt/früher):	_____
höchster Schulabschluss:	_____
erlernter Beruf/Hochschulabschluss:	_____
zur Person (V)	
Vorname:	_____
Alter:	_____
Staatsangehörigkeit (jetzt/früher):	_____
höchster Schulabschluss:	_____
erlernter Beruf/Hochschulabschluss:	_____
Erwerbstätigkeit (M)	
<input type="radio"/> erwerbslos	
<input type="radio"/> ausgeübte Tätigkeit: _____	
<input type="radio"/> Vollzeit	
<input type="radio"/> Teilzeit	
Erwerbstätigkeit (V)	
<input type="radio"/> erwerbslos	
<input type="radio"/> ausgeübte Tätigkeit: _____	
<input type="radio"/> Vollzeit	
<input type="radio"/> Teilzeit	

Abbildung A-15: Kurzfragebogen (im Anschluss an die Interviews), Seite 2

<p>Wohnraum ist ...</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Mietwohnung<input type="radio"/> Eigentumswohnung/Wohnung im eigenen Mehrparteienhaus<input type="radio"/> Miethaus<input type="radio"/> Eigenheim
<p>vorschulische Betreuung des Schulkindes</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Tagesmutter (im Alter von _____ bis _____ Jahren)<input type="radio"/> Kindergarten/Kindertagesstätte (im Alter von _____ bis _____ Jahren)
<p>Ausstattung/Besitz</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Auto<input type="radio"/> Zweitwagen<input type="radio"/> Dienstwagen<input type="radio"/> eigener Garten/Schrebergarten/Gartenmitbenutzung<input type="radio"/> PC/Computer, Internetzugang<input type="radio"/> Mobiltelefon(e)<input type="radio"/> Mobiltelefon Kind<input type="radio"/> Taschengeld Kind:
<p>Berufe der Eltern:</p>

Abbildung A-16: Kurzfragebogen (im Anschluss an die Interviews), Seite 3

monatliches Einkommen des gesamten Haushalts (Netto)

- keine Angabe
- ungefähre Angabe:
 - weniger als 750 €
 - 750 bis 1000 €
 - 1000 bis 1500 €
 - 1500 bis 2000 €
 - 2000 bis 3000 €
 - 3000 bis 4000 €
 - 4000 bis 5000 €
 - mehr als 5000 €

Abbildung A-17: Interviewleitfaden

Interviewleitfaden Eltern

Schul(form)auswahl, Informationsquellen, Netzwerke

Abfrage konkrete angemeldete Schule -> Wie ist es zu der Schule gekommen?

- Hat Ihnen an der Schule etwas besonders gefallen? (z.B. spezielle Angebote, Personal, Gebäude usw.)
- Empfehlungen, Informationsquellen, Netzwerke, Vorbilder? Andere Kinder?
- Haben Sie auch andere Schulen/Schulformen/Privatschulen erwogen?
- Mit wem haben Sie die Entscheidung besprochen? (Netzwerke: Informationen; Freunde/Familie/LehrerIn)
- Wie war es, das *jetzt* (in der vierten Klasse) zu entscheiden/Was halten Sie vom Übergangszeitpunkt?
- In welcher Weise war Ihr Kind an der Entscheidung beteiligt?

Relevanz und Erfolgsbedingungen schulischer Bildung

- Was, denken Sie, ist für den Erfolg in der Schule wichtig?
- Finden Sie die Aufteilung auf die Schulformen gerecht?/Was halten Sie von der Aufteilung auf Schulformen
- Finden Sie, dass die Noten gut aussagen, wie Ihr Kind/jemand im Leben zurechtkommen kann //
Wofür sind Schulnoten wichtig?

Schulabschlüsse, Lerninhalte, Wandel

- Würden Sie sagen, dass sich die Schule heute von der aus Ihrer Schulzeit unterscheidet?
- Was wünschen Sie sich, dass eine Schule ihrem Kind beibringt?
- Was schätzen Sie die anderen Schulformen und -abschlüsse ein?

Arbeitsteilung, Struktur Schulwesen

- (falls nicht allein erziehend:) Wer kümmert sich wie um schulische Angelegenheiten?
- Wie sicher sind Sie sich mit der jetzt getroffenen Entscheidung?
- Kommt Ihr Kind in der Schule und mit den anderen Kindern gut zurecht?
- Zufriedenheit mit Zeitpunkt der Übergangentscheidung, mehrgliedrigem Schulwesen?
- Klärung: Geschwister, deren Alter und Schullaufbahn bzw. Betreuung

Abschluss

Weitere Anliegen, bisher noch nicht besprochen?

Darf ich Ende September nochmal anrufen und mich nach dem Schulwechsel erkundigen?

Möchten Sie erfahren, wenn ich Ergebnisse meiner Studie veröffentliche?

A.4 TABELLEN

Tabelle A-1: Sample-Übersicht: InterviewpartnerInnen. Sofern beide Elternteile am Interview teilnahmen: die Mutter.

Nr.	Name	Alter	Sch.Abschl.	ber.Ausb.	ET	HH-Eink.	W
1	Hansen	34	FOR, FHR	Ausb., Stud.	selbst.	?	M
2	Albrecht	46	HR	Stud.	—	>5000	E
3	Melnyk	38	HR*	Stud.*	selbst.	?	M
4	Pospiech	42	FOR, FHR	Ausb.	Teilz.	4000-5000	E
5	Ebert	46	HR	Stud.	Teilz.	?	E
6	Jansen	35	HR*	Ausb.	Vollz.	2000-3000	M
7	Zamann	49	HR	Stud.	Vollz.	4000-5000	E
8	Quiring	46	HR	Stud.	Vollz.	?	M
9	Urban	45	HSA	Ausb.	Vollz.	?	E
10	Kaiser	41	HR	Ausb.	Vollz.	3000-4000	E
11	Lux	37	FOR	Ausb.	Teilz.	?	M
12	Rademacher	40	HR	Ausb., Stud.	—	2000-3000	E
13	Wolter	43	HR	Ausb., Stud.	Vollz.	4000-5000	E
14	Gierse	48	HR	Stud.	selbst.	?	M
15	Illner	42	HR	Stud.	Vollz.	3000-4000	M
16	Schmidt	43	HR	Stud.	Vollz.	2000-3000	E
17	Özkan	33	—	—	Teilz.	?	M
18	Brinkmann	30	—, HSA, FOR	—	Vollz.	2000-3000	M
19	Demir	40	HR*	Stud.*	Vollz.	1500-2000	M
20	Veseli	42	HSA*	Ausb.*	Vollz.	?	M
21	Teske	40	FOR	Ausb.	Vollz.	2000-3000	M
22	Fiedler	35	FOR, HR	Ausb., Stud.	Teilz.	4000-5000	E
23	Nowak	34	HSA*	Ausb.*	Teilz.	?	M
24	Claus	35	HR	Stud.	Vollz.	2000-3000	M

?: fehlender Wert

*: im Ausland erworbener Abschluss

—: kein Abschluss/keine Erwerbstätigkeit

Sch.Abschl.: Schulabschluss (vergrößert, Abkürzungen siehe Seite iv)

ber.Ausb.: berufsqualifizierende Ausbildung (Berufsausbildung, Hochschulstudium)

(sind mehrere Abschlüsse angegeben, wurden diese konsekutiv erworben)

ET: Erwerbstätigkeit (selbständig, oder abhängig in Vollzeit oder Teilzeit)

HH-Eink.: monatliches Netto-Haushaltseinkommen

W: Wohnen (zur Miete oder im (Wohn-)Eigentum)

Tabelle A-2: Sample-Übersicht: zweiter Elternteil.

Nr.	Name	Alter	Sch.Abschl.	ber.Ausb.	ET
1	Hansen	39	HR	Ausb., Stud.	Vollz.
2	Albrecht	46	HR	Stud.	Vollz.
3	Melnyk	?	HR*	Stud.*	Vollz.
4	Pospiech	43	HSA, FOR, HR	Stud.	Vollz.
5	Ebert	42	HR	Stud.	Vollz.
6	Jansen	39	HR	Ausb., Stud.	Vollz.
7	Zamann	67	HR	Stud.	Teilz.
8	Quiring	51	FOR, HR	Ausb., Stud.	selbst.
9	Urban	42	FOR	Ausb.	selbst.
10	Kaiser	43	FOR, FHR	Ausb.	Vollz.
11	Lux	52	HSA	Ausb.	Vollz.
12	Rademacher	43	FOR, FHR	Stud.	Vollz.
13	Wolter	46	HR	Stud., Ausb.	Vollz.
14	Gierse	?	FOR	Ausb.	Teilz.
15	Illner	47	?	Ausb.	selbst.
16	Schmidt	42	HR	Stud.	Teilz.
17	Özkan	40	HSA	—	selbst.
18	Brinkmann	38	HSA	Ausb.	Vollz.
19	Demir	?	?	Ausb.*	—
20	Veseli	39	?	?	—
21	Teske	46	—	—	Vollz.
22	Fiedler	39	HR	Stud.	Vollz.
23	Nowak	44	HSA*	Ausb.	Vollz.
24	Claus	./.			

Erläuterungen: siehe Tabelle A-1 auf Seite 270.

Tabelle A-3: Schulabschlüsse in NRW an Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, integrierten Gesamtschulen und freien Waldorfschulen*, 1980 bis 2005 (Anteile in Prozent).

Jahr	ohne	HSA	RSA	HR	absolut
1980	8,2	33,6	42,7	15,6	274 900
1985	4,8	26,9	41,9	26,4	251 319
1990	4,2	23,1	41,0	31,8	175 691
1995	3,7	23,3	43,2	29,7	165 301
2000	3,6	21,7	44,1	30,6	182 115
2005	3,7	22,2	44,2	29,9	196 776

* Die Abschlüsse an freien Waldorfschulen sind hier mitgezählt, da sie in der Statistik in früheren Jahren nicht gesondert ausgewiesen, sondern der Kategorie »Gesamtschule« zugerechnet waren.

Quellen: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1; für die Schuljahre 1979/80 (S. 22), 1984/85 (S. 36), [1989/]1990 (S. 30), [1994/]1995 (S. 34), 2000/2001 (S. 109, 131, 151, 172, 192), 2005/06 (S. 246), 2007/08 (S. 247).

Tabelle A-4: Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 5 in NRW, 1975–2007
(Anteile in Prozent).

Jahr	HS	RS	GYM	GES	absolut
1975	44,3	20,6	32,8	2,2	296 044
1977	44,0	23,0	30,0	3,0	269 430
1979	42,9	22,6	31,1	3,3	254 378
1981	42,0	23,2	31,1	3,7	217 699
1983	39,1	23,7	31,3	5,8	176 372
1985	34,8	24,0	33,8	7,4	155 704
1987	29,5	24,2	36,2	10,1	152 688
1989	26,8	23,4	36,5	13,4	153 719
1991	24,7	24,4	36,1	14,7	172 662
1993	22,6	25,8	35,9	15,6	179 085
1995	22,0	26,5	35,6	16,0	179 699
1997	20,9	27,1	35,9	16,2	193 820
1999	19,9	28,9	35,1	16,1	199 155
2001	20,3	29,5	34,5	15,7	205 994
2003	19,9	28,8	34,9	16,5	195 788
2005	17,0	27,6	37,8	17,6	182 787
2007	15,7	28,8	38,6	17,0	190 042

Quellen: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW: *Allgemeinbildende Schulen in Nordrhein-Westfalen, 200x*. Düsseldorf: LDS NRW; jeweils für 2007 (S. 198–203), 2005 (S. 198–203). – Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW: *Allgemein bildende Schulen in Nordrhein-Westfalen, 200x*. Düsseldorf: LDS NRW; jeweils für 2003 (S. 198–203), 2001 (S. 198–203), 1999 (232–237). – Statistisches Bundesamt: *Fachserie 11, Reihe 1*; jeweils für 1997/98 (S. 89, 108, 121, 140–141), 1995/96 (S. 85, 104, 117, 136–137), 1993 (S. 83, 101, 114, 132–133), 1991 (S. 72, 86, 96, 112–113), 1989 (S. 57, 62, 67, 77), 1987 (S. 57, 61, 66, 76), 1985 (S. 70, 80, 84, 92), 1983 (S. 57, 67, 71, 79), 1981 (S. 52, 62, 66, 74), 1979 (S. 40, 50, 55, 64), 1977 (S. 44, 53, 57, 68), 1975 (S. 17–19, 52, 69–70, 95–79).

A.5 VERZEICHNIS DER INTERVIEWBEISPIELE

Auf den hier angegebenen Seiten wird aus den jeweiligen Interviewtranskripten oder Gesprächsnotizen zitiert; auf den Seiten mit den gerade gesetzten Seitenzahlen ausführlich, auf denjenigen mit den *kursiv* gesetzten Seitenzahlen nur einzelne Sätze oder Satzteile.

Albrecht, 100, 105–107, 133, 134, 134, 135, 140, 152, 156, 159, 161, 173, 182, 195, 197, 208
Brinkmann, 123, 123, 186, 199
Claus, 110, 115, 132, 132, 179, 215
Demir, 97, 123, 124, 124, 125, 125, 126, 191
Ebert, 97, 118, 138, 151
Fiedler, 100, 119, 119, 143, 178, 191, 199, 203
Gierse, 96
Hansen, 177, 183, 210, 211, 214
Illner, 114, 115, 115, 130, 131, 142, 143
Jansen, 129, 134, 136
Kaiser, 97, 140, 141, 150, 206, 209
Lux, 154, 201
Melnyk, 97, 117, 203, 205
Nowak, 188, 189, 190, 190, 193
Özkan, 180
Pospiech, 98, 144, 194, 194, 200, 200
Quiring, 101, 102, 102
Rademacher, 103, 104, 152, 200, 211, 212
Schmidt, 108, 115, 131, 131, 150, 158
Teske, 100, 122, 143, 143, 157, 176, 177, 191, 192, 203, 213, 213
Urban, 126, 127, 127, 128, 155, 159
Veseli, 181
Wolter, 108, 120, 141, 151, 173, 175, 202
Zamann, 108, 113, 133, 145, 157, 204, 204