

Robert Pham Xuan



Die feinen Unterschiede in der Schullaufbahn

Rekonstruktionen zum
Schüler:innenhabitus beim Übertritt von
der Mittelschule ins Gymnasium

Robert Pham Xuan

Die feinen Unterschiede in der Schullaufbahn

Robert Pham Xuan

Die feinen Unterschiede in der Schullaufbahn

Rekonstruktionen zum
Schüler:innenhabitus beim Übertritt von
der Mittelschule ins Gymnasium

Budrich Academic Press
Opladen • Berlin • Toronto 2023

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

© 2023 Dieses Werk ist bei der Budrich Academic Press GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich-academic-press.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/96665073>).
Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-96665-073-1 (Paperback)
eISBN 978-3-96665-922-2 (PDF)
DOI 10.3224/96665073

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Angelika Schulz, Zülpich

Danksagung

Diese Arbeit steht auf dem Fundament von mehreren Säulen. Interesse, Hoffnung, Hingabe, Wissbegierigkeit und doch wäre sie nichts, ohne das prägendste Standbein – Unterstützung durch Helfende und Freund*innen. Daher möchte ich mich bei folgenden Menschen bedanken:

Allen voran meiner Partnerin Maria, meiner Mutter und meiner Oma sowie bei Sybille und Jens. Ich danke Euch. Für das Vertrauen und die Betreuung durch Assoz. Prof. Mag. Dr. Markus Ammann und Univ.Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Eveline Christof bedanke ich mich herzlich. Bei HProf.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ habil. Gudrun Quenzel möchte ich mich für die Übernahme des Gutachtens bedanken. Des weiteren bedanke ich mich bei Julia und Jannik für das Lektorat. Bei Verena und Alexander möchte ich mich für die vielen Momente des Austauschs bedanken. Auch bei all den Freund*innen und Arbeitskolleg*innen, die ich in meiner Promotionszeit kennenlernen durfte, möchte ich mich bedanken.

Das folgende Zitat stellt einen Ankerpunkt meiner Forschungsidee und meines Erkenntnisinteresses dar und soll daher als Start in meine Dissertation einleiten:

„Nur ein epistemologischer Bruch mit den spontanen Denk- und Selbstwahrnehmungsweisen der Individuen ermöglicht es, die Systematik der sozialen Reproduktion und freiwilligen Selbstexklusion, mit der sie ihr Beherrschwerden sanktionieren, zu verstehen. Das gilt insbesondere für den Fall der vorherbestimmt-selbstgewählten Schullaufbahn.“ (Eribon 2018, S. 45).

Ich denke und ich hoffe, dass ich mit der vorliegenden Dissertation einen Beitrag leisten konnte, die Mechanismen und Dynamiken zur Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheit, aus ihrem Schattendasein, ein Stück weiter ans Licht zu rücken.

Inhalt

Abbildungsverzeichnis.....	11
Abkürzungen.....	13
1 Einleitung.....	15
1.1 Aufbau der Untersuchung.....	18
1.2 Forschungsfragen.....	23
2 Problemaufriss(e) - Schulübertritte als Weichenstellung für das Leben junger Menschen.....	27
2.1 Schulübertritte in mehrgliedrigen Schulsystemen.....	27
2.2 Ungleiche Zugänge zu höheren Schulen in Österreich.....	29
2.3 Ziele und Funktionen von Schulen in moderneren Gesellschaften.....	34
2.4 Perspektivenwechsel – Die Rolle der Schule bei der Herstellung und Reproduktion von Bildungsungleichheit.....	38
2.4.1 Diskriminierung und Benachteiligung – Begriffsbestimmungen und Genese.....	38
2.4.2 Diskriminierung und Benachteiligung im und durch das Erziehungssystem.....	41
2.5 Zwischenfazit und Ausblicke.....	49
3 Theoretischer Rahmen – Erklärungsversuche.....	53
3.1 Über die Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheit.....	54
3.1.1 Bildungsforschung nach Boudon.....	55
3.1.2 Zwischenfazit und Reflexionen für den eigenen Forschungszugang.....	60
3.1.3 Bildungsforschung nach Bourdieu - Anschlussstellen.....	63
3.1.4 Ausblicke der Bourdieuschen Soziologie für das Feld der Schule und Zwischenfazit.....	77
3.2 Ungleichheitsreflexive Bildungsforschung.....	79
3.2.1 Begriffsbestimmungen und Fokussierung einer qualitativ- empirischen Bildungsforschung mit Bourdieu.....	80

3.2.2	Schulkultur, Habitus und die kulturelle Passung	82
3.2.3	Forschung zum Schüler*innenhabitus und Schulübertritten.....	88
3.2.4	Zwischenfazit.....	96
4	Bildung und Lebenschancen	99
4.1	Über die Distribution begehrter Güter	99
4.2	Meritokratie im Bildungswesen	101
4.3	Chancengleichheit – ein umkämpfter Begriff	104
4.4	Zwischenfazit – Implikationen und Ableitungen	108
5	Methodologie und Methodik	111
5.1	Zur Begründung der hier verwendeten Methodik	112
5.2	Die Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion	114
5.2.1	Die Objektive Hermeneutik als Bezugsgrundlage	117
5.2.2	Methodologische und methodische Zusammenführung	123
5.2.3	Verfahrensschritte in der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion.....	125
5.2.4	Fallvergleiche und Ableitung der Schulübertrittstypen	129
5.3	Feldzugang und Samplebeschreibung	133
5.3.1	Auswahl der Eckfälle.....	135
5.3.2	Konzeption der Interviews.....	141
5.3.3	Reflexion der Vorgehensweise	143
6	Rekonstruktionen zum Schüler*innenhabitus	145
6.1	Fallrekonstruktion MIKA.....	145
6.1.1	Sequenzanalyse Passage 1	145
6.1.2	Sequenzanalyse Passage 2	156
6.1.3	Sequenzanalyse Passage 3	164
6.2	Fallrekonstruktion LUAN	175
6.2.1	Sequenzanalyse Passage 1.	176
6.2.2	Sequenzanalyse Passage 2.	188
6.2.3	Sequenzanalyse Passage 3	203
6.3	Fallrekonstruktion NORI	216
6.3.1	Sequenzanalyse Passage 1	216

6.3.2	Sequenzanalyse Passage 2	228
6.3.3	Sequenzanalyse Passage 3	238
6.4	Ergebnisse Teil 1 - Zusammenfassungen der Fälle	249
6.4.1	Der Fall MIKA – Zusammenfassung und Konturen	249
6.4.2	Der Fall LUAN – Zusammenfassung und Konturen	252
6.4.3	Der Fall NORI – Zusammenfassung und Konturen	257
6.5	Ergebnisse Teil 2 – Kontrastierender Fallvergleich und Schulübertrittstypen	261
6.5.1	Der Typus eines angestrengt strebsamen Schulübertritts	267
6.5.2	Der Typus eines konformistisch souveränen Schulübertritts ..	268
6.5.3	Der Typus eines risikohaften und überfordernden Schulübertritts	269
7	Diskussion und Ausblick	271
7.1	Eine andere Perspektive auf die Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheit	271
7.1.1	Habitus als Modus Operandi primärer Ordnung	273
7.1.2	Erkenntnisgewinn durch die empirischen Ergebnisse im Kontext der Bourdieuschen Soziologie	274
7.2	Diskussion der Ergebnisse	276
7.2.1	Diskussion der Einzelfälle	278
7.2.2	Diskussion der Übertrittstypen	281
7.3	Übertritte ins Gymnasium. Zwischen In- und Exklusion	288
7.4	Ausblicke für eine ungleichheitsreflexive pädagogische Arbeit und Schulentwicklung	290
	Literatur	297
	Interviewleitfaden und Interviewtranskripte	325

Der Interviewleitfaden und die Interviewtranskripte stehen auf der
Webseite des Verlages zum kostenlosen Download zur Verfügung:
<https://doi.org/10.3224/96665073A>.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Übertritte in Schulform der Sekundarstufe I und II nach den formalhöchsten Bildungsabschlüssen der Eltern* (2018, 2019). Quelle: Eigene Darstellung nach NBB 2021 – Wimmer & Oberwimmer (2021, S. 267).....	31
Abbildung 2 Ausbildungsverlauf der Anfänger*innen an maturaführenden Schulen nach schulischer Herkunft Schuljahr 2016/17 - Quelle: STATISTIK-AUSTRIA (2019, S. 61)	33
Abbildung 3 Primäre und Sekundäre Herkunftseffekte der sozialen Herkunft. Quelle: Becker & Lauterbach (2016, S. 11).....	56
Abbildung 4 Quelle: Eigene Darstellung nach Bourdieu (1982)	66
Abbildung 5 Quelle: Eder (1989) zit. In Burzan (2011)	67
Abbildung 6 Ausdifferenzierung der individuellen schul- und bildungsbezogenen Orientierungsrahmen Quelle: Kramer et al. (2009, S. 130)...	91
Abbildung 7 Ausdifferenzierung der individuellen schul- und bildungsbezogenen Orientierungsrahmen Quelle: Kramer et al. (2009, S. 130)...	92
Abbildung 8 Modell der Logik der Sequenzanalyse Quelle: Graz & Raven (2020, S. 586)	119
Abbildung 9 Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Kramer et al. (2009).	266

Abkürzungen

AHS:	Allgemeinbildende höhere Schule
BHS:	Berufsbildende höhere Schule
BIST:	Bildungsstandardüberprüfungen
BIFIE:	Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens
BMS:	Berufsbildende mittlere Schule
IQS:	Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen
PISA:	Program for International Student Assessment
PIRLS:	Progress in International Reading Literacy Study
PTS:	Polytechnische Schule
RCT:	Rational Choice Theorie
SEK I:	Sekundarstufe I – Altersgruppe 10-14 Jahre
SEK II:	Sekundarstufe II – Altersgruppe 14-18 Jahre
TIMS:	Trends in International Mathematics and Science Study

1 Einleitung

Wie erfolgreich junge Menschen im Schulwesen sind, hat erhebliche Auswirkungen auf ihre Chancen zur Teilhabe „[...] an den begehrten Gütern, wie Beruf, Ansehen, Einfluss und Einkommen und [durch diesen Erfolg wird] legitimiert, dass einige später mehr von diesen Gütern bekommen und andere weniger.“ (Quenzel & Hurrelmann 2019, S. 13). Damit erhält Bildung selbst den Stellenwert eines jener Güter, welches die vielfältigsten Möglichkeiten an gesellschaftlicher Teilhabe eröffnet oder verschließt (Rieser 2011). Hier-von ausgehend ist es erstaunlich, dass sich im österreichischen Schulwesen ein zeitlich überdauerndes Phänomen eines starken Zusammenhanges zwischen der familiären Herkunft der Schüler*innen und ihrem Zugang zu höherer Bildung (Lassnigg 2015; Bacher & Moosbrugger 2019), sowie ihrer schulischen Performance zu beobachten ist (Specht 2009; Oberwimmer et al. 2019a-b; Wimmer & Oberwimmer 2021). In diesem Kontext lässt sich an-führen, dass der normative und rechtlich zentrale Grundsatz, dass der Zugang zu Bildung nicht durch die sozioökonomische Herkunft der Kinder und Ju-gendlichen versperrt werden soll, fast diametral zu den Ergebnissen großan-gelegter Large-Scale Untersuchungen steht (Rieser 2011; Wimmer & Oberwimmer 2021). Hier sind es besonders die nationalen und internationa-len Schulleistungstests, welche aus einer institutionellen Betrachtung die jeweiligen Übertrittsphasen von der Primarstufe in die Sekundarstufe fokus-sieren, „da insbesondere durch die Ergebnisse der Large-Scale Studies [...] die Bedeutung des Übergangs für die Reproduktion von sozialer Ungleichheit evident wurde.“ (Liegmann, Mammes & Racherbäumer 2014, S. 7.). In der Transitionsforschung konzentriert man sich daher besonders auf die frühe Selektion in mehrgliedrig organisierten Schulsystemen und der damit einher-gehenden Benachteiligung einzelner Gruppen (ebd. Helsper et al. 2009; Kra-mer 2017). In erziehungs- sowie bildungswissenschaftlichen Diskussionen und Forschungsarbeiten äußert sich dies durch einen starken Fokus auf die Übertritte aus der Primarstufe in die Sekundarstufe I (Ditton & Krüsken & Schauenberg 2005, Schauenberg & Ditton 2006; Maaz et al. 2008; Bucheb-ner-Ferstl & Kaindl & Rille-Pfeiffer 2016). Bei Krüger et al. (2010, S.8) heißt es im Kontext der spezifischen Selektionsstruktur mehrgliedriger Schulwesen:

„Vor allem das frühe ‚tracking‘, d.h. die frühe Zuweisung der Schüler auf unterschiedliche Schulformen mit der daraus resultierenden Zuweisung von sozialen Positionen bei geringer Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen, verstärkt soziale Herkunftseffekte.“

Mit dem eben angesprochenen Begriff des *trackings* verbinden sich also Fragen zu Schulübertritten mit Fragen zur Entstehung und Reproduktion von ungleicher Teilhabe. Erklärungsversuche für diese Verbindung werden im

deutschsprachigen Forschungsdiskurs zum einen über „[...] die strukturell unterschiedlichen Ausgangsbedingungen von Kindern unterschiedlicher sozialer [und/oder ethnisch/kultureller] Herkunft [hergeleitet].“ (Gomolla 2010, S. 63). Zum anderen konzentriert man sich in der quantitativ empirischen Bildungsforschung auf die Bildungsaspiration der Familien, um ungleiche Schüler*innenpopulationen an höheren Bildungseinrichtungen zu erklären (ebd.; Kramer 2017). Für den österreichischen Kontext führen Bacher und Moosbrugger (2019) hierzu aus, dass frühe Bildungsentscheidungen dazu führen (ebd., S. 135-136):

„[...] dass bei der Bildungswahl der sogenannte sekundäre Ungleichheitseffekt besonders stark wirkt. Mit dem sekundären Ungleichheitseffekt ist gemeint, dass sich bei gleicher Leistung ihrer Kinder Eltern aus höheren, sozialen Schichten häufiger für eine Schule mit einem höheren Abschluss oder mit mehr Anschlussmöglichkeiten entscheiden, in Österreich nach der Volksschule also für eine AHS-Unterstufe anstelle einer NMS.“

Nach Hopf (2014, S. 26) „[...] orientieren sich [diese quantitativen] Forschungsstränge an der rational-choice-Theorie [...]“. Im Kern dieser Zugänge steht die Annahme, dass die familiäre Herkunft der Schüler*innen als ein primärer Effekt auf die schulischen Leistungen einwirkt und darüber hinaus auch, im Sinne eines sekundären Herkunftseffekts, auf die familiäre Bildungsaspiration (ebd.). Hierbei lautet eine zentrale These dieser Forschungszugänge, „[...] dass das Wahl- und Zuweisungsverhalten an den Gelenkstellen der Bildungslaufbahn für die Erklärung von herkunftsbedingten Ungleichheiten des Bildungserfolgs mindestens ebenso gewichtig, wenn nicht gewichtiger sei, als der primäre Effekt auf die Schulleistungen [...]“. (ebd.). Bildungswegentscheidungen werden so durch Kosten-Nutzenmodelle, Motive des Stuserhalt und die persönliche Bildungsmotivation erklärt (Helsper et al. 2009). Nach Helsper et al. (2009) „[...] liegt dieser Forschungsströmung die Gegenstandskonzeption eines intentionalen, bewussten Handelns zugrunde.“ (ebd., S. 127). Diese bewussten Entscheidungsprozesse sind aus Sicht quantitativer empirischer Forschungszugänge ein elementarer Bestandteil von Erklärungsversuchen zu ungleichen Schüler*innenpopulationen an höheren Bildungseinrichtungen. Konkret lässt sich für diesen Zugang also festhalten, dass hier die Annahme zentral ist, dass die familiäre Bildungsaspiration einen Prozess der Selbstselektion in Gang setzen kann, so dass ungleiche Partizipationsmöglichkeiten an höherer Bildung durch die Familien selbst zu verantworten sind.

Mit diesen Ausführungen könnte nun die Bilanz gezogen werden, dass die eben erwähnten Herkunftseffekte als empirische Modellierungsgrundlage ausreichen, um Fragen zur Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten zu beantworten (Kramer 2013). Dies als Ausgangspunkt nehmend, soll im Folgenden diskutiert werden, wieso in dieser Forschungsarbeit ein weiterer Versuch begangen wird, den Entstehungsmechanismen von

ungleichen Chancen auf schulische Teilhabe nachzugehen. Eine Forschungs- bzw. Erkenntnislücke, lässt sich dahingehend wie folgt argumentieren:

„Die Analyse der Bildungsbeteiligung stößt an eine deutliche, durch die Datenlage diktierte Grenze, wenn es um die Rekonstruktion der Mechanismen geht, die für die Genese und Reproduktion sozialer und ethnischer Ungleichheiten verantwortlich sind.“ (Baumert & Maaz 2010, S. 160; Dietrich, Heinrich & Thieme 2013, S. 23)

Hiervon ausgehend, entspringt das konkrete Forschungsinteresse dieser Untersuchung Kramers (2013) Beobachtung, dass es ein wissenschaftsimmanentes Problem der Erklärung über die Entstehung und Reproduktion von schulischen Ungleichheitsphänomenen gibt. Im Kern hiervon steht die Frage, warum es trotz mannigfaltigen Diskursen und bildungspolitischen Reformen, eine überdauernde und Ländergrenzen überschreitende feste Verankerung des Phänomens sozioökonomischer und/oder ethnischer ungleicher schulischer Teilhabe gibt (ebd.). Demnach lässt sich hier einwenden, dass sich je nach theoretischem Erklärungsmodell, unterschiedliche Implikationen für die Beforschung von Phänomenen der Bildungsungleichheit im Kontext von Schulübertritten ergeben. Daher ist es auch wenig verwunderlich, dass Krüger et al. (2010, S. 8-9) die Bildungsungleichheitsforschung als ein „schillerndes, widersprüchliches und äußerst heterogenes Feld [...]“ bezeichnen und es im Sinne dieser Ambiguität umstritten ist, „inwieweit Bildungsungleichheiten innerhalb der Familien und Herkunftsmilieus tradiert werden, bzw. inwieweit das Bildungssystem selber dazu beiträgt, Bildungsungleichheiten zu tradieren oder gar hervorzubringen.“ In diesem Kontext soll im Folgenden gesagt sein, dass der spezifische Standpunkt, von dem aus hier das Thema der ungleichen Bildungschancen besprochen wird, nicht zwangsläufig danach fragt, wie gerecht das österreichische Schulwesen ist. Vielmehr soll es hier „[...] darum [gehen], den Blick [...] für jene Mechanismen [zu schärfen], die zu jener wieder neu dokumentierten Ausprägung von Bildungsungleichheit beitragen.“ (Kramer 2013, S. 115).

Um dem eben erwähnten Anspruch Rechnung zu tragen, kann hier ein zweites Erklärungsmodell für die Entstehung und Reproduktion von ungleicher Teilhabe angeführt werden. Konkret werden hier die Arbeiten von Pierre Bourdieu aufgegriffen und dabei vor allem auf die „[...] unbewussten und impliziten Voreinstellungen der Akteure hingewiesen, welche als Habitus mit unterschiedlichen Bildungshaltungen und Bildungsstrategien verknüpft sind und so zu ungleichen Partizipationsmöglichkeiten im Bildungssystem beitragen.“ (Helsper et al. 2009, S. 127) Im Kontext dieser Forschungsperspektive wird der bereits erwähnten Selbsteliminierung (im Sinne des sekundären Herkunftseffekts), beim Zugang zu höherer Bildung, dezidiert nicht widersprochen (Hopf 2014). Hopf schreibt hierzu (ebd., S. 27):

„Auch wenn bei Bourdieu die ‚Selbsteliminierung‘ an entscheidenden Übergängen der Bildungslaufbahn eine Rolle spielt, steht doch die Erklärung ‚primärer‘ Herkunftseffekte auf Bildungsleistungen im Mittelpunkt der Analyse, die die Diskrepanz zwischen dem Habitus unterer Sozialschichten und dem von Bildungsinstitutionen geforderten Habitus betont. Bildungsentscheidungen werden nicht als klares Kalkulieren von individuellen Kosten und Nutzen verstanden, sondern sie sind eingebettet in einen bestimmten Bildungshabitus, der in langen und ‚tiefer‘ liegenden Sozialisationsprozessen erworben wird.“

Aus Sicht dieser Forschungsperspektive wird davon ausgegangen, dass allen bewussten Entscheidungen ein impliziter Wissensbestand, im Sinne eines Habitus, vorausgeht und damit „[...] ungleiche Voraussetzungen für die Beteiligung und den Erfolg im Bildungssystem vorliegen und damit entweder eher homologe/harmonische oder aber spannungsvolle/antagonistische Passungskonstellationen hervorgebracht werden [...].“ (Helsper et al. 2009, S. 128). Dieser Forschungszugang wird im weiteren Verlauf der eigenen Forschungsarbeit verfolgt und soll als grundlegende Ausrichtung in den jeweiligen Argumentationslinien fruchtbar gemacht werden.

Der Fokus dieser Forschungsarbeit liegt folglich auf der Thematik der Schulübertritte, da diese im erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskurs als zentrale Schnittstelle zur Entstehung und Reproduktion von ungleichen Chancen diskutiert werden (Kramer 2013, 2017). Das österreichische Schulwesen bietet gleich zwei Übertrittsstellen (im Alter von 10 Jahren und im Alter von 14 Jahren, BMWBF 2021), an welchen Selektionsmechanismen zu diskutieren sind und danach gefragt werden kann, welche Rolle die damit einhergehenden Auswahl- Entscheidungs- und Passungsprozesse für die Entstehung und Reproduktion von Bildungsdisparitäten haben. Im Kontext der bereits angedeuteten Erklärungsmodelle wird noch zu zeigen sein, dass mit der jeweiligen spezifischen Ausrichtung der theoretischen Forschungsperspektive auf Schulübertritte, weitreichende empirische und analytische Konsequenzen einhergehen. Um auf die angedeuteten spannungsreichen Widersprüche Bezug zu nehmen, soll nun vorskizziert werden, in welche Teile sich diese Forschungsarbeit gliedert.

1.1 Aufbau der Untersuchung

Im Sinne eines Problemaufrisses (2. Schulübertritte als Weichenstellung für das Leben junger Menschen) werden in einem ersten Schritt in Abschnitt 2.1 (Schulübertritte in mehrgliedrigen Schulsystemen) Schulübertritte in mehrgliedrigen Schulsystemen aus der Perspektive eines eigenständigen Forschungskomplexes aufgearbeitet. Daran schließt sich im Abschnitt 2.2 (Ungleiche Zugänge zu höheren Schulen in Österreich) eine Darstellung der

gegenwärtigen Schüler*innenpopulationen im weiterführenden österreichischen Schulwesen an. Da Schulübertritte in mehrgliedrigen Schulsystemen mit gesellschaftlichen Selektionsprozessen in Verbindung stehen, werden im Abschnitt 2.3 (Ziele und Funktionen von Schulen in moderneren Gesellschaften) die Ziele und Funktionen von Schule erläutert und nachfolgend in einen ungleichheitsreflexiven und strukturfunktionalistischen theoretischen Rahmen eingeordnet.

Hieran anschließend folgt in Abschnitt 2.4 der perspektivenwechselnde zweite Teil des Problemaufrisses (Die Rolle der Schule bei der Herstellung und Reproduktion von Bildungsungleichheit), der sich mit der Frage beschäftigt, welche Rolle die Schule bzw. das Schulsystem und die in ihm tätigen Professionen spielen, wenn man über die Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheit spricht. Konkret werden hierbei verschiedene Thematiken und Mechanismen von institutioneller Diskriminierung und Benachteiligung aufgegriffen (2.4.1 Diskriminierung und Benachteiligung – Begriffsbestimmungen und Genese & 2.4.2 Diskriminierung und Benachteiligung im und durch das Erziehungssystem). Dabei verfolgt dieser Perspektivenwechsel weniger das Ziel einer theoretischen Erklärung für Ungleichheitsstrukturen und Phänomenen im Schulwesen, als vielmehr einer weiteren Problemstellung für verschiedene, in mehrgliedrigen Schulwesen institutionell und strukturell verankerte, Mechanismen von systematischer Benachteiligung (Gomolla 2010). In den Abschnitten „Phänomene von institutioneller Diskriminierung in der Schule“ und „Die Rolle von Lehrer*innen im Kontext institutioneller Diskriminierung“ wird noch zu zeigen sein, dass ungleiche Teilhabechancen von gewissen Schüler*innengruppen keineswegs nur aufgrund außerschulischer Faktoren zu diskutieren sind. Abschließend wird in Abschnitt 2.5 ein kapitelbezogenes Zwischenfazit ausformuliert (Zwischenfazit und Ausblicke).

Das daran anschließende Kapitel 3. wird den theoretischen Rahmen dieser Dissertation darlegen (Theoretischer Rahmen – Erklärungsversuche). Im ersten Abschnitt wird hierzu eine übergeordnete Perspektive bezüglich der Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheit argumentiert (3.1 Über die Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheit). Daran anschließend wird im Abschnitt 3.1.1 in das bereits genannte Theoriewerk von Boudon eingeführt (Bildungsforschung nach Boudon). Hierzu werden die primären und sekundären Herkunftseffekte von Raymond Boudon in den Abschnitten „Primäre Herkunftseffekte“ und „Sekundäre Herkunftseffekte“ diskutiert. Dies verfolgt das Ziel, eine theoretische Bezugsgrundlage für die im ersten Teil des Problemaufrisses vorgestellte „Ist-Zustandsanalyse“, darzulegen. Dies scheint deshalb relevant, weil dieses Erklärungsmodell im Kontext von Schulübertritten und den Mechanismen zur Entstehung bzw. Reproduktion von Bildungsungleichheit eine dominierende Rolle in der empirischen Bildungsforschung einnimmt (Kramer 2013). Nach diesen Ausführungen

rungen wird in Abschnitt 3.1.2 (Zwischenfazit und Reflexionen für den eigenen Forschungszugang) der Frage nachgegangen, welche Rolle diese Rational-Choice-Ansätze in der eigenen Forschungsarbeit weiterspielen.

Dieser Klärung folgend, wird auf ein weiteres Theoriewerk eingegangen, welches sich im Sinne des zweiten Teils des Problemaufrisses der Frage widmet, wie diese strukturellen und institutionellen Benachteiligungsmechanismen aus einer kultur- und konflikttheoretischen Perspektive diskutiert werden können. Konkret handelt es sich hierbei um die Arbeiten des französischen Soziologen Pierre Bourdieu (3.1.3 Bildungsforschung nach Bourdieu - Anschlussstellen). Der Grund für die Einführung in die Arbeiten des französischen Soziologen liegt darin begründet, dass Bildungsungleichheit hier zum einen aus einer konflikttheoretischen Perspektive adressiert wird und zum anderen, weil so die latenten und eher versteckten Mechanismen zur Herstellung und Reproduktion von Bildungsungleichheit in den Blick genommen werden können. Diese Ausführungen dienen jener theoretischen Rahmung, mit der in der eigenen Forschungsarbeit weitergearbeitet wird. Im Kern werden die einzelnen Teilbereiche der Bourdieuschen Soziologie stehen („Der soziale Raum und seine Felder“ und „Kulturelles, ökonomisches, soziales und symbolisches Kapital“), welche sich final im sogenannten Habituskonzept bündeln (Abschnitt „Der Habitus“). An diese theoretische Fundamentlegung wird in Abschnitt 3.1.4 ein Ausblick argumentiert, der sich der Frage widmet, welche Perspektiven die Bourdieuschen Soziologie auf das Feld Schule ergeben (Ausblicke der Bourdieuschen Soziologie für das Feld der Schule und Zwischenfazit).

Anschließend soll in Abschnitt 3.2 ein qualitativer Forschungszugang diskutiert werden, der die bisherigen Ausführungen zusammenführt (Ungleichheitsreflexive Bildungsforschung). In einem ersten Schritt wird hierfür eine Begriffsbestimmung vollzogen (3.2.1 Begriffsbestimmungen und Fokussierung einer qualitativ-empirischen Bildungsforschung mit Bourdieu). Daran anschließend wird spezifischer die Arbeiten zu einer Theorie der Schulkulturen (Abschnitt „Schulkulturtheorie“) und der kulturellen Passung (Abschnitt „Habitus und kulturelle Passung“) eingeführt. Im Kontext dieser qualitativ-empirischen Bildungsforschung werden daran anschließend exemplarisch Forschungsarbeiten vorgestellt, welche zu den Ausführungen des Habitus und der kulturellen Passung in Verbindung gesetzt werden können (3.2.3 Forschung zum Schüler*innenhabitus und Schulübertritten). Abschlossen wird dieser Themenkomplex mit einem Zwischenfazit (3.2.4 Zwischenfazit).

Da sich in dieser Forschungsarbeit verschiedene bildungs- erziehungs- und soziologische Themenstränge durchkreuzen, sollen im Kapitel 4 (Exkurs - Bildung und Lebenschancen), im Sinne eines Exkurses, Querschnittsmengen und deren Bedeutung sowie Implikationen für diese Forschungsarbeit aufgezeigt werden. Ein Ausgangspunkt hierfür stellt die These dar, dass Fragen nach Bildungsungleichheit stets Fragen nach Chancengleichheit berühren

(Biedermann et al. 2015). Dies begründet sich darin, dass von bestimmten Mechanismen und Funktionslogiken mehrgliedriger Schulwesen, Phänomene der Exklusion ausgehen, die verschiedensten universalistischen und rechtlichen Grundlagen widersprechen (ebd.). Zum einen ist hier auf die eher allgemeine Rechtsgrundlage bezüglich des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zu verweisen (BGBl. III Nr. 155/2008) und zum anderen auf die spezifischen allgemeinen Bildungsziele des österreichischen Lehrplans (BMBWF 2021). Hierfür soll ein Exkurs angeführt werden, der sich mit der spannungsreichen Beziehung zwischen Bildung und Lebenschancen beschäftigt. Konkret soll hier gezeigt werden, dass Bildungsprozesse in einem engen Zusammenhang mit gesellschaftlicher Partizipation diskutiert werden können. Diesbezüglich wird in Abschnitt 4.1 (Über die Distribution begehrter Güter) der Frage nachgegangen, welche Legitimationsmodelle für soziale Ungleichheit in modernen Gesellschaften zu diskutieren sind, wenn man von der Annahme ausgeht, dass eine vollkommen egalitäre Gesellschaft kein realer Maßstab sein kann. Aufgrund der facettenreichen Wechselwirkung und Spannungsverhältnisse, welche mit dieser Annahme einhergehen und im Kontext der Bildungsungleichheit höchst relevant sind, wird im selbigen Abschnitt auf das meritokratische Prinzip eingegangen (4.2 Meritokratie im Bildungswesen). Daran anschließend, wird die Begrifflichkeit der Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit reflektiert (4.3 Chancengleichheit - Ein umkämpfter Begriff). Abschließend wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich diese Begriffe für die Entstehung und Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheiten – hier konkret Bildungsungleichheiten – eignen, gehaltvolle Erklärungen zu liefern oder ggf. kritisch zu reflektieren sind (4.4 Zwischenfazit – Implikationen und Ableitungen). Im Kern hiervon steht die Vermutung, dass gewisse Implikationen und theoretische Grundannahmen dieser Begriffe eher dazu führen, die Entstehungsmechanismen von Ungleichheitsstrukturen zu verschleiern.

Danach folgt das methodologische Kapitel und die Erläuterung der Methodik dieser Forschungsarbeit (5. Methodologie und Methodik). In einem ersten Schritt wird hierfür ein Bezugsrahmen qualitativer Forschung skizziert, bei dem der Frage nachgegangen wird, wie qualitative Forschung hier verstanden und wie diese in der eigenen Forschungsarbeit konkretisiert wird. Damit einhergehend wird im Abschnitt 5.1 (Zur Begründung der hier verwendeten Methodik) ausgeführt, unter welchen Annahmen und mit welcher Begründung eine rekonstruktive Methodik in dieser Untersuchung verwendet werden soll. Dies als Ausgangspunkt nehmend, wird im Abschnitt 5.2 (Die Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion) begonnen die Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion nach Rolf-Torsten Kramer zu erläutern. In diesem Kontext wird erneut eine dezidierte Gegenstandskonzeption des Habitus im Sinne einer methodologischen Begründung ausgeführt. Bevor die expliziten Verfahrensschritte dieser Methodik erläutert werden, wird aufgrund der star-

ken Anlehnung an die Objektive Hermeneutik in der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion ein Einblick in die methodologischen Implikationen bei Ulrich Oevermann gegeben (5.2.1 Die Objektive Hermeneutik als Bezugsgrundlage). In einer Zusammenschau sollen dann beide Perspektiven zusammengeführt werden (5.2.2 Methodologische und methodische Zusammenführung), um im nachfolgenden Abschnitt die genauen Verfahrensschritte der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion zu erläutern (5.2.3 Verfahrensschritte in der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion). Abschließend wird auf die Möglichkeiten für allgemeinere Aussagen zum empirischen Material eingegangen und ausgeführt (5.2.4 Fallvergleiche und Ableitung der Schulübertrittstypen). In diesem Kontext wird zu erläutern sein, unter welchen methodologischen Prämissen allgemeinere Aussagen auf der Aggregatsebene von Typiken generiert werden können, da vorerst abgeschlossene Rekonstruktionen „der singulären Logik des einzelnen Falls“ vorliegen müssen (Kramer et al. 2009, S. 70). Ausgehend von einem kontrastierenden (Einzel-) Fallvergleich der rekonstruierten Habitusformationen, werden Schulübertrittstypen abgeleitet. In diesem Kontext sei bereits in der Einleitung erwähnt, dass die allgemeineren Ergebnisse an die konkrete Anzahl der ihnen zu Grunde liegenden Einzelfallrekonstruktionen (drei) und an dem spezifischen Schulformwechsel von einer Mittelschule in eine AHS-Oberstufe gebunden sind und daher auch keine höher aggregierten Aussagen getroffen werden können, die nicht im Rahmen des Fallvergleichs der empirischen Habitusformationen abgeleitet werden können. Dies begründet sich durch eine forschungsökonomische- sowie pragmatische Limitation aufgrund der final ausgewählten Anzahl der Rekonstruktionen zu den drei Eckfällen dieser Untersuchung (eine detailliertere Reflexion des Samples sowie dessen Rekrutierung findet sich in Abschnitt: 5.3 Feldzugang und Samplebeschreibung). In diesem Abschnitt wird die Auswahl der Eckfälle (5.3.1 Auswahl der Eckfälle), die Konzeption der Interviews (5.3.1 Auswahl der Eckfälle) und die Reflexion der Vorgehensweise (5.3.3 Reflexion der Vorgehensweise) diskutiert.

Im Kapitel 6. werden die empirischen Rekonstruktionen zu den drei Eckfällen dieser Untersuchung ausgeführt (Rekonstruktionen zum Schüler*innenhabitus). Die Bearbeitung des empirischen Materials wird durch folgende Gliederung vollzogen: kurze Einleitung in den Fall (6.1 Fallrekonstruktion MIKA), empirische Analyse der ersten Passage (6.1.1 Sequenzanalyse Passage 1), zusammenfassende Rahmung zur ersten Passage, empirische Analyse der zweiten Passage (6.1.2 Sequenzanalyse Passage 2), zusammenfassende Rahmung zur zweiten Passage und die empirische Analyse der dritten Passage (6.1.3 Sequenzanalyse Passage 3) sowie die dazugehörige zusammenfassende Rahmung zur dritten Passage. Alle drei Eckfälle wurden mit diesem Schemata analysiert (6.2 Fallrekonstruktion LUAN & 6.3 Fallrekonstruktion NORI). Im Abschnitt 6.4 werden Fallportraits aus den zusammenfassenden Formulierungen zusammengefasst und abgeleitet (6.4.1 Der Fall

MIKA – Zusammenfassung und Konturen, 6.4.2 Der Fall LUAN – Zusammenfassung und Konturen & 6.4.3 Der Fall NORI – Zusammenfassung und Konturen). Im letzten Abschnitt wird der kontrastierende Fallvergleich vollzogen (6.5 Kontrastierender Fallvergleich und Schulübertrittstypiken) und die daraus abgeleiteten Schulübertrittstypiken argumentiert (6.5.1 Der Typus eines angestrengt strebsamen Schulübertritts, 6.5.2 Der Typus eines konformistisch souveränen Schulübertritts und 6.5.3 Der Typus eines risikohaften und überfordernden Schulübertritts).

Im letzten Kapitel (7. Diskussion und Ausblick) werden die Ergebnisse der empirischen Analyse diskutiert und in das finale Fazit dieser Dissertation eingeflochten. In einem ersten Schritt wird in Abschnitt 7.1 der Frage nachgegangen, wie der in dieser Dissertation herangezogene qualitative Forschungszugang in fruchtbaren Ergebnissen aufgegangen ist (Eine andere Perspektive auf die Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheit). Hierbei wird in einer Untergliederung noch einmal spezifischer auf das Habituskonzept als Untersuchungsgegenstand eingegangen (7.1.1 Habitus als Modus Operandi primärer Ordnung). In einem weiteren Abschnitt wird der Frage nachgegangen, welcher Erkenntnisgewinn durch die empirischen Ergebnisse zu diskutieren ist (7.1.2 Erkenntnisgewinn durch die empirischen Ergebnisse im Kontext der Bourdieuschen Soziologie). Daran anschließend werden die konkreten empirischen Ergebnisse diskutiert. Dies wird dabei auf zwei Ebenen geschehen. Zuerst sollen die Ergebnisse noch einmal in ihrer Spezifik geschärft und diskutiert werden (7.2.1 Diskussion der Einzelfälle) danach werden die abgeleiteten Übertrittstypen diskutiert (7.2.2 Diskussion der Übertrittstypen). Im darauffolgenden Abschnitt wird noch einmal der hier thematisierte Schulformwechsel von einer Mittelschule in eine allgemeinbildende Oberstufe thematisiert und im Rahmen der Ergebnisse diskutiert (7.3 Übertritte ins Gymnasium. Zwischen In- und Exklusion). Im letzten Abschnitt wird abschließend der Frage nachgegangen, welche Möglichkeiten die Ergebnisse dieser Dissertation für eine ungleichheitsreflexive pädagogische Arbeit und Schulentwicklung bieten (7.4 Ausblicke für eine ungleichheitsreflexive pädagogische Arbeit und Schulentwicklung).

1.2 Forschungsfragen

Bevor die konkreten Forschungsfragen vorgestellt werden, soll noch ein weiterer übergeordneter Rahmen skizziert werden, der sich auf die kritische Reflexion bezieht, inwiefern die quantitative Erforschung von Schulwahlentscheidungen und Übertrittsprozessen durch hypothesenprüfende Large-Scale-Assessments-Studien ausreicht (Thiersch 2014), um die Sozialität der Passungsgefüge von Schulübertritten und deren Relevanz für die Entstehung von

Bildungsungleichheit sachgerecht zu diskutieren (Kramer 2017). Im Kontext dieser quantitativen Ansätze führt Kramer an, dass die Erklärungsmodelle der Rational-Choice Ansätze jene Perspektive aussparen, die danach fragt, welche Rolle Diskriminierungs- und Exklusionsmechanismen aufgrund der sozialen Klassenzugehörigkeit spielen (Kramer 2011). Im Kern dieser Aussage steht die Beobachtung, dass es spezifisch soziale Anpassungs- und Interaktionslogiken zwischen dem Bildungssystem und dem System der sozialen Klassen gibt (Grundmann, Dravenau, Bittlingmeyer 2006; Kramer 2011; Kramer 2017). Bremm, Racherbäumer und van Ackeren verweisen in diesem Kontext auf Bourdieu und schreiben (2017, S. 59-60):

„So arbeitet Bourdieu in seiner Forschung zum Habitus heraus, dass in der Schule bewertete Leistungen nicht nur von Begabungen, sondern von einer mehr oder weniger großen Nähe zwischen ihren milieuspezifischen Verhaltensweisen und Präferenzen und den impliziten Anforderungen der Bildungsinstitution an diese abhängen [...]. Im Rahmen von large-scale Assessments wird Bourdieus Theoriegebäude hingegen nur anhand bildungsrelevanter Kapitalien des Individuums operationalisiert. Das komplexe Zusammenspiel von milieuspezifischem Schülerhabitus und institutionalisiertem Schülerhabitus, Machtverhältnissen und Passungsproblemen wird [...] nicht in den Blick genommen.“

Diese Phänomene sollen im Laufe der eigenen Untersuchung dieser Arbeit unter Bezugnahme der Arbeiten der französischen Soziologen Pierre Bourdieu und Jean Claude Passeron weiter konkretisiert und thematisiert werden, da deren theoretisches Werk eine Perspektive ermöglicht, danach zu fragen, wie Bildungsungleichheiten durch die Reproduktion von sozialen Ungleichheitsstrukturen im und durch das jeweilige Bildungssystem entstehen (Kramer 2009; 2011; 2013; 2017). Mit Blick auf ungleiche (schulische) Teilhabe, wird hier eine Forschungsrichtung eingeschlagen, die danach fragt, welche Interaktions- und Passungsprozesse zwischen Schule und Subjekt diskutiert werden können, die bei der Herstellung von Ungleichheiten eine zentrale Rolle spielen (Hopf 2014). Mit den Arbeiten der beiden französischen Soziologen lässt sich diese Perspektive dahingehend untermauern, dass „[...] ein-dimensionale Erklärungen zu kurz greifen, [...] weil die Entstehung und Persistenz von Bildungsungleichheiten nur in komplexen Relationen aufgeschlossen werden können, die zwischen dem Bildungssystem und dem System der Klassenbeziehungen bestehen.“ (Kramer 2017, S. 194). Forschungsperspektivisch lässt sich hieraus ableiten, dass es einen handlungs- und situationsnahen, qualitativen Zugang benötigt (Hopf 2014), der sich gegen die Annahme stellt, dass die Entstehungsmechanismen von Bildungsungleichheit auf rationalen und bewussten Entscheidungen basieren (Kramer 2017). Mit diesem Zugang soll im weiteren Verlauf das Habituskonzept nach Bourdieu in den Untersuchungsfokus gestellt werden. Hierbei ist die Annahme zentral, dass „[...] lebensgeschichtliche [und] frühzeitig erworbene Gewohnheiten und Haltungen [...] im Bildungswesen unterschiedlich honoriert oder zurück-

gewiesen werden [...]“ (ebd., S. 188). Im Kern der Bourdieuschen und Passeronschen Soziologie steht die These, dass die sozial disparaten Eigenheiten und impliziten Haltungen der sozialen Akteur*innen, in mehr oder weniger passende Konstellationen zum jeweiligen Schulsystem einmünden (ebd.). Hier deutet sich bereits an, dass dies kein einfaches Forschungsunterfangen darstellt, da die Analyse von Habitusformationen nur über die Rekonstruktion „[...] implizite[r] [...] unterschwellige[r] Wissensbestände mit handlungsleitender Kraft [...] [erfolgen kann]. Hierfür braucht es eines rekonstruktionslogischen Verfahrens, das methodisch kontrolliert an äußerlichen Ausdrucks- und Erscheinungsformen das zugrundeliegende generierende Prinzip bergen kann.“ (Kramer 2011, S. 179). Um diesen Prämissen gerecht zu werden, wird in Folge des methodologischen Kapitels eine weitere Konkretisierung des Habituskonzeptes besprochen, die dezidiert jene Frage bearbeitet, wie Habitus empirisch rekonstruiert werden kann (siehe 5.2.2 Methodologische und methodische Zusammenführung sowie 5.2.3 Verfahrensschritte in der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion).

Mit diesen Ausführungen ist nun forschungsperspektivisch gerahmt, aus welchem Blickwinkel die beiden folgenden Forschungsfragen in dieser Untersuchung gestellt werden.

1. Welche Habitusformationen können bei ehemaligen Mittelschüler*innen rekonstruiert werden, nachdem sie in die Oberstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule gewechselt sind?
2. Was können die rekonstruierten Habitusformationen für eine ungleichheitsreflexive Schulentwicklung leisten?

Mit diesen beiden Fragen soll das Ziel verfolgt werden, einen eigenständigen Beitrag einer empirisch qualitativen Bildungsforschung vorzulegen, welcher über einen reinen bildungssoziologischen Standpunkt hinausgeht. Dies begründet sich darin, dass bereits erwähnt wurde, dass Fragestellungen, die sich mit Bildungsungleichheit beschäftigen, in ihrer Tragweite verschiedene Themenkomplexe kreuzen und überlagern. Auf die konkrete Einzelfrage bezogen, wird hier das Ziel verfolgt, empirische Rekonstruktionen zum Schüler*innenhabitus zu generieren, welche forschungsperspektivisch in einem ungleichheitsreflexiven Diversitäts- und Inklusionsdiskurs verortet werden können. Hierbei ist es entscheidend, dass im Kontext der methodologischen Prämissen der hier verwendeten Methodik, zuallererst die Aggregatsebene von Einzelfällen rekonstruiert werden müssen (Kramer 2018). Konkret hat dies zur Folge, dass in dieser Forschungsarbeit drei Einzelfälle sequenzanalytisch rekonstruiert werden. Erst hieran anschließend, können in einem zweiten Schritt aus den einzelfallbezogenen Habitusrekonstruktionen allgemeinere Aussagen zu einer Schulübertrittstypik hervorgehoben werden. Dies ver-

folgt das Ziel, Implikationen und Gestaltungsmöglichkeiten für den spezifischen Schulformwechsel von einer Mittelschule in eine AHS-Oberstufe zu diskutieren. Damit wird der Versuch unternommen, eine ungleichheitsreflexive Schulentwicklungsperspektive zu argumentieren, die sich dem Phänomen der kulturellen Passung (Kramer 2017) annimmt.

2 Problemaufriss(e) - Schulübertritte als Weichenstellung für das Leben junger Menschen

Schulübertritte und die dazugehörigen Selektionsprozesse haben in nationalen und internationalen bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskursen seit geraumer Zeit eine gesonderte Stellung (Rolff 1997; Maaz & Nagy 2009; Ditton & Krüsken 2009; Kramer et al. 2009; Gomolla 2010; Neuenschwander & Grunder 2010; Hofstetter 2017; Breidenstein 2018; Thiersch, Silkenbeumer & Labede 2020). Gründe hierfür sind die facettenreichen Auswirkungen und Konsequenzen dieser schulbiographischen Schnittstellen und den damit einhergehenden Bildungswegentscheidungen für die einzelnen Schüler*innen und ihre weitere Zukunft (Neuenschwander & Grunder 2010). Nach Neuenschwander und Grunder kann in diesem Kontext zum einen davon gesprochen werden, dass bei (ebd., S. 9):

„[...] Schulübergängen [...] Bildungswegentscheidungen gefällt und Chancen verteilt [werden], die für die weiteren Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Jugendlichen weitreichende Folgen haben. [Des weiteren] [...] beeinflusst die Koordination zwischen zwei aufeinander folgenden Schul- und Ausbildungsformen den Umstand, wie belastend Lernende einen Schulübergang erleben und wie schnell sie sich auf die neue Lernsituation produktiv einzustellen vermögen.“

Aufgrund dieser spannungsreichen Implikationen werden sich die nächsten Abschnitte im Sinne eines Problemaufrisses mit den folgenden Themen beschäftigen: Befunde und Erkenntnisse zu Schulübertritten in mehrgliedrigen Schulsystemen, die Datenlage zu den Übertrittsverteilungen im weiterführenden österreichischen Schulwesen und zuletzt eine theoretisch-rahmende Perspektive, die sich mit der Frage beschäftigt, welche Rolle Selektionsmechanismen im (bzw. für das) Schulwesen übernehmen. Dieser Teil des Problemaufrisses wird dann als eine Art Perspektivenwechsel diskutiert, bei dem im Kern der Thematik nachgegangen wird, welche Rolle die Schule selber bei der Herstellung und Reproduktion von ungleichen Chancen und damit einhergehend, bei der Entstehung und Reproduktion von Bildungsdisparitäten einnimmt.

2.1 Schulübertritte in mehrgliedrigen Schulsystemen

Wie bereits erwähnt, sind Schulübertritte aus vielerlei Hinsicht eine bedeutsame Phase für junge Menschen und ihre Bildungsbiographie. Lauterbach (2012, S. 575) geht hierbei so weit, dass er Übertrittsphasen als „Rüttelsieb“

bezeichnet. „In diesem werden für Schüler [...] Weichenstellungen vorgenommen [...] [sowie] schulische und berufliche Laufbahnen vorstrukturiert und geformt [...].“ Mit der Rüttelsiebmetapher kann zum einen danach gefragt werden, wer (und wieso er/sie) im Sieb stecken bleibt und zum anderen, wie die damit implizierten Selektionsmechanismen zu diskutieren sind, wenn man die in der Einleitung angedeutete Thematik zu ungleichen Partizipationsmöglichkeiten in mehrgliedrig organisierten Schulsystemen ernst nimmt. Konkret bezieht sich diese Argumentation darauf, dass die sozioökonomische und/oder ethnisch/kulturelle Herkunft eines Kindes, die statistische Vorhersagekraft, auf welche Schule dieses Kind gehen wird und welche Leistung es bei Kompetenzmessungen sowie welchen Abschluss es erreichen sollte, im österreichischen Schulwesen in einem überdurchschnittlichen Ausmaß beeinflusst (Lassnigg 2015). Im Kontext der Schulleistungs- und Kompetenztests werden diese Befunde durch nationale und internationale Studien bestätigt (siehe: Salchegger et al. 2017; Höller et al. 2019; BIFIE 2019). Gerhartz-Reiter spricht davon, dass „[d]ieser Einfluss [...] so stark ist, dass von Bildungsvererbung gesprochen werden kann, da die intergenerationale Bildungsmobilität, auch im internationalen Vergleich [...]“ als ausgesprochen niedrig einzustufen ist (Gerhartz-Reiter 2019, S. 524). Im nationalen Bildungsbericht 2018 (Oberwimmer, Baumegger & Vogtenhuber 2019, S. 38) fassen die Autor*innen diese Thematik wie folgt zusammen:

“Die familiäre und soziale Herkunft von Kindern ist ein wesentlicher Kontextfaktor der Schule. In Österreich besteht ein starker Zusammenhang zwischen Herkunft und Schulerfolg [...]. Kinder mit niedrigem sozioökonomischem Status, mit Migrationshintergrund, ohne ausreichende Deutschkenntnisse oder Kinder, deren Eltern ein niedriges Bildungsniveau haben, haben häufig eine schlechtere Ausgangslage, um in der Schule erfolgreich zu sein. Ihre Familien sind oft weniger mit dem schulischen System und dessen Inhalten vertraut und weniger gut in der Lage, Schulwegsentscheidungen zu unterstützen.”

Im Kontext dieser Zusammenhänge scheinen die Übertrittsstadien von der Primarstufe in die Sekundarstufe I und später noch einmal in die Sekundarstufe II, von besonderer Bedeutung zu sein (Liegmann, Mammes & Racherbäumer 2014). Ditton (2010) spricht hier von einem strukturellen Phänomen, da mehrgliedrige Schulsysteme an den jeweiligen Übertrittsstellen ein hohes Exklusionsrisiko bieten. Aus einer internationalen Perspektive ist es hierbei auffallend, dass bei jenen Schulsystemen die auf eine ähnliche frühe Selektion wie Österreich setzen (nach dem 10. Lebensjahr), eine relativ konstante soziale Bildungsvererbung zu beobachten ist (Nusche et al. 2016). Grundsätzlich ist anzunehmen, dass Schulsysteme mit einer frühen Selektion ein größeres Potential bieten soziale Ungleichheit und Zusammenhänge zwischen schulischem Erfolg und der sozioökonomischen und/oder ethnisch kulturellen Herkunft zu verstärken (Wößmann 2008). Konkret kann hier auf das

deutsche Schulsystem verwiesen werden, da es einen ähnlich stratifizierten Aufbau wie das österreichische Schulwesen hat und auch in Deutschland „die Verteilung der Schüler*innen auf die verschiedenen Bildungsgänge [...] in deutlichem Zusammenhang mit der sozialen Herkunft [steht]“ (Spiegler 2015, S. 17). Für die Thematik schulischer Teilhabe scheinen daher zwei Schulübertrittsphänomene beachtenswert. So zeigt sich hier „[...] einerseits eine Selektion durch die Institutionen nach deren Auswahlkriterien und andererseits eine Selbstselektion der Individuen, abhängig von deren Präferenzen und ihrer Einschätzung der Aussicht auf Erfolg bei der Wahl einer der Optionen.“ (Ditton 2010, S. 55). Die Selbstselektion hängt nach Ditton (2010) besonders stark mit der sozialen und/oder ethnisch/kulturellen Herkunft zusammen (ebd.). Aus einer bildungssoziologischen Perspektive zeigt sich hier ein sozialschichtig variables Entscheidungsverhalten an den Übertrittsstellen, welches im Zusammenhang mit der sozio-ökonomischen und/oder ethnisch/kulturellen Herkunft steht. Familien aus privilegierten Verhältnissen haben ein vielfältigeres Repertoire an Handlungsmöglichkeiten, um ihre Kinder in ihrer Bildungsbiographie zu unterstützen und daraus folgt, dass Mitglieder aus diesen Schichten (tendenziell) riskantere Entscheidungen treffen können, als Angehörige weniger privilegierter Schichten (ebd.). Nach Liegmann et al. (2014, S. 37) „[...] erklärt sich [dies] dadurch, dass Eltern mit einem hohen Bildungsstatus versuchen, ihren Kindern eine vergleichbare Bildungslaufbahn zu ermöglichen [...]“ (ebd., S. 37). Aus der Perspektive von Schulübertritten in einem mehrgliedrig organisierten Schulwesen, kann hier also festgehalten werden, dass Bildungswegentscheidungen „langfristig bindende, schwerlich revidierbare wie sozial selektive Konsequenzen [haben]“ (Becker & Lauterbach 2016, S. 31).

2.2 Ungleiche Zugänge zu höheren Schulen in Österreich

Im österreichischen Schulwesen muss an zwei Stellen eine wesentliche Entscheidung darüber getroffen werden, welche zukünftige Schulform die eigenen Kinder besuchen werden. Zum einen erfolgt eine Selektion nach der vierten (ca. 10 Jahre alt) und nach der achten Schulstufe (ca. 14 Jahre alt) (STATISTIK-AUSTRIA 2019). Wie bereits beschrieben, zeigt sich bei der Wahl, welche Schulform für die Sekundarstufen besucht werden soll, ein enger Zusammenhang mit der sozialen und/oder ethnisch/kulturellen Herkunft der Kinder (Bucheбner-Ferstl, Kaindl & Rille-Pfeifer 2016). Nach Bucheбner-Ferstl, Kaindl & Rille-Pfeifer (ebd.) haben Kinder aus einer Akademiker*innenfamilie ungleich höhere Chancen einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen, als Kinder aus Arbeiter*innenfamilien. Dies als Aus-

gangspunkt nehmend, soll im Folgenden nachgezeichnet werden, welche konkreten Befunde im österreichischen Schulwesen zu diskutieren sind.

Im Schuljahr 2019/20 wechselten 38% aller Volksschüler*innen in die Unterstufe einer allgemein höheren Schule (AHS), 61% wechselten im gleichen Schuljahr in eine Mittelschule (Wimmer & Oberwimmer 2021, S. 256). Im Alter von 14 steht mit dem Übertritt in die 9. Schulstufe, also dem Beginn der Sekundarstufe II, eine weitere Entscheidung bezüglich der zukünftigen Bildungsbiographie an. Bei diesem zweiten Schulübertritt zeigt sich, dass Schüler*innen die ihre Sekundarstufe I in der Unterstufe einer allgemeinen höheren Schule absolviert haben, zu 95% in die Oberstufe einer maturaführenden (abiturführende) Schule (Wert zusammengefasst für 62% AHS und 33% BHS) wechseln. Die Übertrittsquoten der Schüler*innen, die ihre Sekundarstufe in einer Mittelschule absolviert haben, zeigen, dass 35% der Schüler*innen in eine berufsbildende höhere Schule (BHS) und 9% in eine allgemeinbildende höhere Schule gehen (ebd.). 26% der ehemaligen Mitschüler*innen wechseln in eine Polytechnische Schule (PTS) und 17% in eine berufsbildende mittlere Schule (BMS). 6% brechen die Schule ohne eine weiterführende Ausbildung ab und treten somit vorzeitig aus dem Schulwesen aus (ebd.) Im Kontext dieser Daten zeigt sich somit, dass diejenigen Schüler*innen eine höhere Chance auf den Matura-Abschluss haben, die bereits nach der Volksschule in die Unterstufe eines allgemeinbildenden Gymnasiums wechselten (AHS-Unterstufe). Des weiteren können die Daten der Schüler*innenpopulationen in den unterschiedlichen Schulformen entlang des familiären Bildungshintergrundes der Kinder und Jugendlichen differenziert werden. Abbildung 1 verdeutlicht dies.

Konkret zeigt sich in dieser Darstellung, dass 50% der Schüler*innen die nach der Volksschule ihren Weg in die AHS – Unterstufe antreten, aus einem Elternhaus stammen, in dem mindestens eine Person einen tertiären Abschluss (Uni/FH) erreicht hat. Weitere 24% der neuen AHS-Unterstufenschüler*innen haben mindestens einen Elternteil bzw. Erziehungsberechtigte*n¹, welche*r selbst die Matura absolviert hat (ebd.). Bei den Schüler*innen, die in eine Mittelschule wechseln, zeigen die Daten, dass 21% der Kinder aus einem Elternhaus stammen, in dem mindestens eine Person die Matura absolviert hat und nur 15% der Schüler*innen haben einen Elternteil*, der eine Hochschule erfolgreich abgeschlossen hat (ebd.). 54% der neuen Mittelschüler*innen haben einen Elternteil*, der maximal einen mittleren Abschluss (Berufsbildung, Lehre, BMS) absolviert hat und bei 10% dieser Schüler*innen gibt es in der Elterngeneration nur einen Pflichtschulabschluss.

¹ Im folgenden Verlauf dieses Abschnittes wird aufgrund der Lesbarkeit auf die Bezeichnung „Erziehungsberechtigte*r“ verzichtet. Hierfür werden die Stellen mit einem * versehen.

Für den Schulformwechsel in die Sekundarstufe II zeigt sich ein ähnliches Bild. 78% der Jugendlichen, die für die SEK II in eine AHS-Oberstufe wechseln, haben mindestens einen Elternteil*, der die Matura erfolgreich absolviert hat (hier sind Hochschulabschlüsse dazu addiert 53% tertiäre Abschlüsse und 25% Matura) (ebd.). Bei denjenigen, die in eine berufsbildende höhere Schule übertraten, sind es 60% (28% tertiäre Abschlüsse und 32% Matura). Dem gegenüber stehen nur 4% neue AHS-Oberstufenschüler*innen, die aus einem Elternhaus mit max. Pflichtschulabschluss stammen (Eintrittsquote BHS=7%). Berufsbildende Mittelschule (BMS), Polytechnische (PTS)- und Berufsschulen (BS) haben ein tendenziell umgekehrtes Bild. In die PTS treten 64% neue Schüler*innen ein, deren Eltern* maximal einen Pflichtschul- oder einen mittleren Abschluss haben (max. Pflichtschule=13%; mittlerer Abschluss=51%). Der Eintritt in eine BS erfolgt zu 49% durch Jugendliche, deren Eltern* entweder einen mittleren Abschluss haben und weitere 15% der neuen Berufsschüler*innen stammen aus einem Elternhaus, in dem maximal

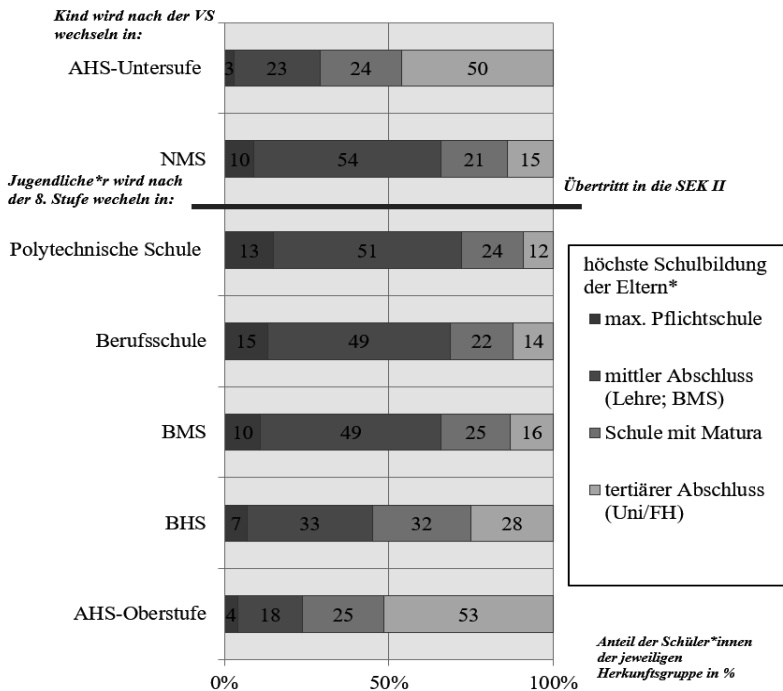


Abbildung 1 Übertritte in Schulform der Sekundarstufe I und II nach den formalhöchsten Bildungsabschlüssen der Eltern* (2018, 2019). Quelle: Eigene Darstellung nach NBB 2021 – Wimmer & Oberwimmer (2021, S. 267).

ein Pflichtschulabschluss absolviert wurde. Der Nachwuchs der BMS rekrutiert sich zu 49% von Schüler*innen aus Elternhäusern, in welchem ein mittlerer Abschluss das formal höchste Bildungszertifikat darstellt und zu 10% in welchen maximal ein Pflichtschulabschluss absolviert wurde (ebd.).

Mit den eben vorgestellten Daten zeigt sich eine deutliche Bildungsvererbung im österreichischen Schulwesen. In diesem Kontext wird im Nationalen Bildungsbericht (NBB) (2021) auf die von Boudon geschaffene Differenzierung nach primären und sekundären Herkunftseffekten verwiesen. Bei den Beteiligungsquoten sind es die sekundären Herkunftseffekte, die nach den Autoren des NBB einen wesentlichen Einfluss auf das Entscheidungsverhalten bei der Schulwahl haben. Wimmer und Oberwimmer (2021, S. 262) schreiben hierzu:

„Sekundäre Ungleichheitseffekte liegen vor, wenn sich Schüler/innen unterschiedlicher sozialer Gruppen trotz gleicher Kompetenzen mit unterschiedlicher Wahrscheinlichkeit für eine formal höhere Schule entscheiden. Mögliche Gründe für diese Unterschiede sind: Die Kosten des Schulbesuchs werden subjektiv unterschiedlich bewertet, die Wahrscheinlichkeit für den erfolgreichen Besuch einer formal höheren Schule wird geringer eingestuft und/oder der Bildung wird ein geringerer Wert zugesprochen (Bruneforth, Weber & Bacher, 2012, S. 195).“

Auf die im Zitat angesprochene Dynamik, dass es trotz gleicher Leistung zu unterschiedlichen Schulwahlentscheidungen kommt und auf die hierfür angeführten Gründe, wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch einmal tiefgreifender Bezug genommen (siehe 3.1.1 Bildungsforschung nach Boudon). Ausgehend von den Ergebnissen des NBB 2021 zeigt sich, dass die Schulwahlentscheidungen im mehrgliedrigen Schulsystem Österreichs eine entscheidende Stelle für die Bildungsbiographie von Jugendlichen darstellen. Als eine wesentliche Betrachtungsebene erscheinen hierbei die unterschiedlichen Beteiligungsquoten im Kontext der familiären Bildungsabschlüsse. Für den hier betrachteten Untersuchungszeitraum kann letztlich festgehalten werden, dass der familiäre Hintergrund und die vorhandenen Bildungsabschlüsse im Elternhaus in einem systematischen Zusammenhang mit dem Schulwahlverhalten stehen und das österreichische Schulwesen an seinen Gelenkstellen eine hohe soziale Selektivität aufweist (Bucheubner-Ferstl, Kaindl & Rille-Pfeifer 2016; Gerhartz-Reiter 2019; Wimmer & Oberwimmer 2021).

Die eben vorgestellten Daten der Bildungswegentscheidungen sowie Beteiligungsquoten können um eine, für die eigene Forschungsarbeit bedeutsame, weitere Ebene differenziert werden. Konkret handelt es sich hierbei um die Erfolgsquoten sowie die Austrittsdaten in den jeweiligen Schultypen der Sekundarstufe II. Für das Schuljahr 2016/17 zeigt sich, dass der schulische Erfolg in der SEK II in einem engen Zusammenhang mit den vorher besuchten Schulformen steht. Schüler*innen die aus einer AHS-Unterstufe in die

Oberstufe einer AHS wechselten, erreichten zu 87,6% die nächste Klasse, 5,0% von ihnen wiederholten die erste Klasse der Oberstufe, 6,1% wechselten in eine andere Schulform und 1,3% brachen die Ausbildung im Pflichtschulsystem gänzlich ab (STATISTIK-AUSTRIA 2019, S. 61). Schüler*innen die aus einer Neuen Mittelschule in die AHS-Oberstufe wechselten erreichten zu 70,8% die nächste Klasse, wiederholten zu 13,9% die erste Klasse der Oberstufe, wechselten zu 12,7% in eine andere Schulform und brachen zu 2,6% die Ausbildung nach der Erfüllung ihrer neun Pflichtjahre ab (ebd.). Abbildung 2 zeigt die Verweilquoten im Schuljahr 2016/17 für die SEK II an maturaführenden Schulen.

Demnach kann hier festgehalten werden, dass das österreichische Schulwesen nicht nur an den Übertrittstellen eine hohe soziale und/oder ethnisch/kulturelle Selektivität aufweist, es zeigt sich auch, dass es bei den Schüler*innen, die ihren Weg aus einer Neuen Mittelschule in die SEK II einer AHS antreten, zu einer fast dreimal so hohen Wiederholungsquote (13,9% vs. 5,0%), einer doppelt so hohen Wechselquote (12,7% vs. 6,1%) und einer doppelt so hohen Abbruchquote (2,6% vs. 1,3%) kommt, wie bei ihren Schulkamerad*innen, die ihre SEK I in einer AHS-Unterstufe absolviert haben. Diese Befunde scheinen für das eigene Forschungsinteresse eine besondere Stellung einzunehmen, da hierbei die These impliziert ist, dass die



Abbildung 2 Ausbildungsverlauf der Anfänger*innen an maturaführenden Schulen nach schulischer Herkunft Schuljahr 2016/17 - Quelle: STATISTIK-AUSTRIA (2019, S. 61)

schulische Herkunft ein zusätzlicher entscheidender Faktor darstellt, wenn man Fragen zu Verteilungen und Erfolgchancen auf höhere Bildung diskutiert.

Im Kontext der bisherigen Ausführungen soll im anschließenden Abschnitt diskutiert werden, welche Rolle Selektionsmechanismen im Schulwesen übernehmen und welche theoretischen Weiterführungen und Ableitungen von ihnen ausgehen können, die im Sinne des Problemaufrisses dieser Forschungsarbeit weiter zu diskutieren sind.

2.3 Ziele und Funktionen von Schulen in moderneren Gesellschaften

Bisher wurde dargelegt, dass Schüler*innen in Österreich je nach sozialer und/oder ethnisch/kultureller Herkunft bzw. schulischer Herkunft unterschiedliche statistische Erfolgsaussichten auf höhere Bildungsabschlüsse haben. Besonders deutlich konnte dies bei der konkreten Verteilung an den Übertrittsstellen des mehrgliedrig organisierten Schulwesens in Österreich gezeigt werden. Hiervon ausgehend, soll nun begonnen werden von einer Art Ist-Zustandsanalyse zu einer theoretisch-rahmenden Perspektive überzugehen. Der Kern des folgenden Abschnittes wird sich daher mit der Thematik der Funktionen und den Aufgaben von staatlichen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen beschäftigen und hierbei ein besonderes Augenmerk auf jene Mechanismen legen, welche unter der Begrifflichkeit der Selektion angeführt werden.

Schulen stellen eine jener gesellschaftlichen Institutionen dar, welche durch verschiedene Aufgaben legitimiert werden. Neben fachlich-inhaltlichen und pädagogischen Aspekten der einzelnen Unterrichtsgegenstände (Rolff 1997), liegt diesen Aufgaben im Kern die Vorstellung zu Grunde, dass junge Menschen „ungeformt“ sind und diese durch die Einrichtung der Schule zu „geformten“ Menschen werden können (Fend 2009, S. 30). Dabei ist aus einer rechtstheoretischen Perspektive zur Institution Schule die Annahme zentral, dass das moderne Schulwesen allen schulpflichtigen Kindern die Chance auf Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen soll (Heinemann & Mecheril 2017; Hupka-Brunner 2017). Schulische Bildungsprozesse dienen somit „als Vorbereitung für das Leben“ (Hupka-Brunner 2017, S. 202). Im österreichischen Schulwesen wird eine solche Leitvorstellungen im Allgemeinen Teils des Unterstufenlehrplanes wie folgt formuliert:

„Den Fragen und dem Verlangen nach einem sinnerfüllten Leben in einer menschenwürdigen Zukunft hat der Unterricht mit einer auf ausreichende Information und Wissen aufbauenden Auseinandersetzung mit ethischen und moralischen Werten und der religiösen Di-

mension des Lebens zu begegnen. Die jungen Menschen sind bei der Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten sowie in ihrer Sozialität zu fördern und in der Herausforderung, in ihrem Dasein einen Sinn zu finden, zu stützen.“ (BMBWF 2021 – Lehrplan der Mittelschule – Allgemeines Bildungsziel)

Nach Fend (2009) besitzen Schulen jedoch – neben dem eben beschriebenen Vorstellungen und Idealen einer psychischen Formgebung des Menschen – weitere Aufgaben und Funktionen. Diesbezüglich sind vor allem im bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs der 1960er- und 70er Jahre zahlreiche Arbeiten von Rolff (1967, 1997) und Fend et al. (1976) und Fend (2006, 2009) vorgelegt wurden, die aus einer strukturfunktionalistischen Perspektive entstanden sind (Breidenstein 2018). In diesem Zeitraum entstanden Werke wie: „Sozialisation und Auslese durch die Schule“ von Rolff und „Sozialisationseffekte der Schule“ von Fend. Breidenstein (2018, S. 307) subsumiert die damaligen Forschungsarbeiten und Diskurse unter „der Entdeckung der ‚gesellschaftlichen Funktion‘ von Schule“. Aus dieser Perspektive werden Schulen als Institutionen konzipiert, die aus der Sicht ihrer gesellschaftlichen Funktion zu verstehen sind (ebd.). In diesem Kontext lassen sich nach Fends strukturfunktionalistischen Schultheorie vier Funktionen von Schulen diskutieren (2006, 2009; siehe auch Giesinger 2015):

- 1.) soziale Integration,
- 2.) Zuteilung von sozialen Positionen (Selektion bzw. Allokation),
- 3.) Qualifikation für berufliche Aufgaben,
- 4.) Einführung in das kulturelle Erbe der Gemeinschaft (Enkulturation).

Die eben angesprochenen Selektions- und Allokationsfunktionen von Schulen spielen im Kontext von schulischen Auswahlprozessen und den daraus abzuleitenden gesellschaftlichen Zuteilungspraxen eine gesonderte Rolle und daher wird diese Thematik im Folgenden als zentrale Perspektive diskutiert. Nach Herzog (2009, S. 158) können hierbei auch die Begrifflichkeiten der Zuweisungs- und Auslesefunktion genutzt werden, um auf die an die Schule herangetragene Erwartung aufmerksam zu machen, dass „[...] Kinder und Jugendlichen nach ihrer Leistungsfähigkeit zu klassifizieren [sind], damit ihnen ein mehr oder weniger fixer Platz in der Sozialstruktur der Gesellschaft zugewiesen werden kann.“ Hierbei verbinden sich Fragen zur Verteilung gesellschaftlicher Positionen bzw. Gütern mit den jeweiligen Funktionen und der Struktur eines Schulwesens (Kramer et al. 2009). Im Kern dieses Zusammenhanges steht die Prämisse, dass der Zugang zu den Bildungsangeboten „[...] nicht mehr nach Stand und Herkunft, sondern nach individuell zu erbringender und zuzurechnender Leistung und deren gerechten, universalistischen Maßstäben gehorchender Bewertung geregelt [wird].“ (ebd., S. 16). Auf gesellschaftstheoretischer Ebene liegt hierbei die Annahme zu Grunde,

dass „[...] [I]beraldemokratische Gesellschaften [...] vom Gedanken geleitet [sind], dass soziale Aufgaben denjenigen zugeteilt werden sollen, die dafür am besten geeignet sind.“ (Giesinger 2015, S. 159). Als gesellschaftstheoretische Legitimation wird hierfür das Modell der Meritokratie herangezogen, bei der im Kern angenommen wird, dass alle gesellschaftlichen Güter ausschließlich aufgrund erbrachter Leistungen und Leistungsbereitschaft verteilt werden sollen (Young 1958; Solga 2012). Weitere Ausführungen zu dieser Thematik folgen im vierten Kapitel (Exkurs - Bildung und Lebenschancen). Auf die Schule und ihre Selektionsfunktion bezogen fasst Breidenstein diese Thematik wie folgt zusammen (2018, S. 308.):

„Die Schule müsse die Schülerschaft nach ‚Leistung‘ sortieren, denn das sei eine ihrer gesellschaftlichen Funktionen. Die an meritokratischen Prinzipien orientierte, moderne Gesellschaft erwarte von der Schule, dass diese die nachwachsenden Generationen nach deren individueller Leistungsfähigkeit so sortiere, dass die Einzelnen auf ihnen entsprechende gesellschaftliche und berufliche Positionen verteilt werden könnten. Der gesellschaftliche ‚Auftrag‘ der Selektion präge die Praxis schulischer Leistungsbewertung – ob sie wolle oder nicht.“

Im Kontext der im Zitat angeführten Argumentation, implizieren die Selektions- und Allokationsfunktionen, dass Schulen im Auftrag einer gesellschaftlichen Notwendigkeit, Eigenlogiken und Mechanismen entwickeln müssen, um ihrer Aufgabe der Auslese gerecht zu werden. Nach Breidenstein bietet sich hierbei eine Kritik an, die sich gegen eine zu starke strukturfunktionalistische Akzentuierung stellt. Konkret schreibt er hierzu das Folgende (ebd., S. 325):

“Die wichtigste Kritik an der verallgemeinerten und verallgemeinernden Rede von der Selektionsfunktion [...] ist [...] heuristischer Art: Wenn man die empirisch beobachtbare Praxis schulischer Leistungsbewertung in ihrem konkreten Funktionieren und in ihrer Bedeutung für den Vollzug von Unterricht in den Blick bekommen möchte, darf man Leistungsbewertung nicht (von vorneherein) einer ‚Selektionsfunktion‘ zurechnen, die die Schule für ‚die Gesellschaft‘ ausübe. Denn die pädagogische und didaktische Praxis werden dadurch aus der Analyse ausgespart und (von potentieller Verantwortung) entlastet.”

Im Kontext einer stark akzentuierten strukturfunktionalistischen Perspektive bezüglich der Selektionsfunktion stellt sich der Verdacht ein, „[...] dass die Schule die angesprochenen vielfachen und vielfältigen Selektionsentscheide weniger ‚im Auftrag‘ prozessiert, als vielmehr im Vollzug ihrer eigenen Logik. Die Schule sortiert die Schüler nach Leistung für die Schule.“ (ebd., S. 324). Geht man nun davon aus, dass Selektions- und Allokationsfunktionen in der Institution Schule wirksam und unter bestimmten Gesichtspunkten notwendig sind, was hier nicht bestritten werden soll, dann darf es aus einer analytischen Sichtweise nicht zu einer verschleiernenden Entlastung führen,

interne Logiken schulischer Interaktionen sowie pädagogische Handlungsvollzüge aus der Analyse auszusparen (ebd.). Mit dieser Sichtweise rückt der Fokus auf schulische Funktions- und Eigenlogiken und daher sind es die Mechanismen zur schulischen Leistungsbewertungen selbst, welche nach Breidenstein weniger einer gesellschaftlichen Selektionsgrundlage dienen, als vielmehr der eigenlogischen Notwendigkeit der jeweiligen Schulform, ihre innere Betriebsweise zu sichern (ebd.). Breidenstein deutet hierbei eine Argumentation an, die sich im Kern auf systemtheoretische Überlegungen bezieht. Eine hiervon abzuleitende Analyselogik würde sich auf die Annahme stützen, dass „[d]ie Genese sozialer Ungleichheit [...] nicht mehr durch sozialen resp. ›ethnischen‹ Gruppen zugeschriebene Eigenschaften erklärt werden [kann] [...]. [Es wäre hier vielmehr] [...] nach dem spezifischen Beitrag [zu fragen], den jedes Funktionssystem im Modus seiner In- und Exklusionsoperationen [...] ›leistet‹.“ (Emmerich & Hormel 2015, S. 228). Für einen Erklärungsversuch zur Entstehung ungleicher Chancen bzw. Teilhabe hätte eine solche systemtheoretische Ausrichtung weitreichende Folgen. Bildungsungleichheit wäre demnach darüber zu erklären, dass sie gesellschaftlich nur „[...] im Bildungssystem und durch das Bildungssystem produziert werden kann.“ (ebd., S. 228). Emmerich und Hormel schreiben hierzu (2013, S. 144):

„Ungleichheit wird [aus einer differenzierungstheoretischen Systemtheorie] als Resultat der Inklusionsleistung der Funktionssysteme theoretisiert [...], und von dieser Perspektive ausgehend wird gesellschaftliche Ungleichheit auch im und durch das Erziehungssystem spezifisch erzeugt [...]. Bildungsungleichheit reproduziert sich deshalb nicht trotz, sondern aufgrund der Existenz eines öffentlichen Schulwesens, und Bildungsungleichheiten können entsprechend nur erzeugt werden, insofern das Schulwesen in der funktional differenzierten Gesellschaft die legitime Form der sozialen Positionierung ‚monopolisiert‘ und damit Inklusions- bzw. Exklusionsoptionen für andere Teilsysteme prädisponiert.“

Für die vorliegende Forschungsarbeit wäre es nun denkbar, die hier angesprochenen Eigenlogiken des Systems Schule weiter im Kontext systemtheoretischer Annahmen in den Fokus zu nehmen. Jedoch wird in dieser Untersuchung eine andere theoretische Perspektive eingenommen, bei der Phänomene der Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheit, über ein gruppensoziologisches Gesellschaftsverständnis erklärt werden, welches sich auf das Relationsgefüge von Großkollektiven und deren Aushandlungskämpfen um Macht konzentriert (Emmerich & Hormel 2015). Mit dieser theoretischen Ausrichtung geht infolgedessen die Konsequenz einher, dass im weiteren Verlauf dieser Arbeit die theoretischen Argumentationen über eine konflikttheoretische Perspektive hergeleitet werden, bei der im Kern Fragen bezüglich den Reproduktionsmechanismen von gesellschaftlichen und sozialen Herrschaftsverhältnissen stehen (ebd.).

Mit den Ausführungen von Breidenstein (2018) bietet es sich an, den Fokus dezidiert auf die Eigenlogiken der Institution Schule sowie auf ihre

pädagogischen Handlungspraxen zu legen. Diesbezüglich soll im Folgenden ein Perspektivenwechsel vollzogen werden, bei dem es um differenzierende Ausführungen zur Thematik der Selektions- und Bewertungsmechanismen in der Institution Schule geht. Da sich hier bereits eine kritisch erziehungswissenschaftliche Perspektive andeutet, bezieht sich der folgende Abschnitt auf den Diskurs zu „strukturellen“ und „indirekten“ Formen der Diskriminierung, welche mittlerweile „[...] in zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, einschließlich Bildung und Ausbildung, als Menschenrechtsverstöße gewertet [werden].“ (Gomolla 2010, S. 61). Diese Thematik soll vorerst aus Sicht einer Erweiterung des Problemaufrisses ausgeführt werden, ohne dabei direkt der Frage nachzugehen, mit welchem theoretischen Zugang diese Themenkomplexe erklärt werden können.

2.4 Perspektivenwechsel – Die Rolle der Schule bei der Herstellung und Reproduktion von Bildungsungleichheit

Thematisiert man die Frage, welche Rolle Schulen als Institutionen sowie die dort tätigen Lehrkräfte und Schulleitungen bei der Entstehung sowie Reproduktion von ungleichen Chancen einnehmen, gilt es mit besonderer Rücksicht zu arbeiten, da dieser Themenkomplex keine Schuldzuweisung oder Zuschreibung darstellen soll. Die nachfolgenden Abschnitte werden der Frage nachgehen, welche Mechanismen und Phänomene sich im Kontext von struktureller Benachteiligung, im Sinne einer institutionellen Sichtweise, identifizieren lassen. Des weiteren wird hier aufgezeigt, dass Lehrkräfte mit ihren alltäglichen Handlungspraxen, bewusst sowie unbewusst dazu beitragen können, dass Bildungsdisparitäten reproduziert, verstärkt oder manifestiert werden.

2.4.1 Diskriminierung und Benachteiligung – Begriffsbestimmungen und Genese

Wird Bildung als Prozess verstanden, der zur Teilhabe an gesellschaftlichen Strukturen und zur Handlungsfähigkeit des Einzelnen führen soll und dieser eben nicht partikular, sondern prinzipiell allgemein zugänglich sein muss, dann formuliert sich anhand dieses Anspruches die Legitimation moderner und demokratischer Bildungsinstitutionen (Heinemann & Mecheril 2017). Hiervon ableitend zeigt sich, dass der Zugang zu Bildung nicht durch Merkmale wie ethnische Zugehörigkeit, Behinderungen, Gender, sexuelle Orientierung, Klasse oder religiöse bzw. weltanschauliche Überzeugung verhindert werden soll, „genauso wie der Anspruch, dass die Effekte von Schule, sich

nicht entlang dieser Merkmale abbilden lassen sollen. [...] Bei dem hier angesprochenen Verhältnis zwischen Gleichheit und Differenz [...] handelt es sich um ein Spannungsverhältnis, das Bildungssysteme in pluralen Gesellschaften dauerhaft in Unruhe versetzt.“ (ebd. S. 118). Hier soll nun im folgenden Abschnitt der Frage nachgegangen werden, welche Mechanismen aus der Perspektive der Institution Schule betrachtet und diskutiert werden können, wenn man davon ausgeht, dass den institutionellen Erziehungseinrichtungen eine Eigenaktivität unterstellt werden kann, von der aus benachteiligende und diskriminierende Effekte für bestimmte Schüler*innengruppen ausgehen können (Hormel 2018). Als ein Ausgangspunkt kann diesbezüglich noch einmal auf die bereits erwähnte Begrifflichkeit der schulischen Selbstselektion verwiesen werden. Hormel schreibt hierzu (ebd., S. 157):

„Diese Selbstselektionshypothese [,] [im Sinne des Boudonschen Theorems] [,] halte ich für eine sehr starke Entlastung des Schulsystems. Sie steht für eine dominante Tradition in der Bildungssoziologie, die sich vor allem auf die individuellen beziehungsweise milieuhängigen Eigenschaften der Benachteiligten bezieht. Sie bricht damit eigentlich mit der Tradition der Ungleichheitsforschung, die davon ausgeht, dass soziale Ungleichheit nicht mit den Eigenschaften der Benachteiligten zu erklären ist, sondern gesellschaftliche oder aber organisatorisch-institutionelle Ursachen hat. Genau an diesem Punkt setzt der Erklärungsansatz Institutionelle Diskriminierung an.“

Hierbei deutet sich bereits an, dass die Vielfältigkeit von Diskriminierungsgeschehnissen in einer Gesellschaft und ihren Institutionen auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden kann. Wesentliche Perspektiven sind dabei das spezifische Kriterium der Diskriminierung (bspw. gesellschaftliche Differenzmerkmale wie ethnische Herkunft, Religionsangehörigkeit, Gender, Alter, Behinderungen, sexuelle Orientierung etc.), „[...] die betroffenen [I]nstitutionen [Hier Bildungs- und Erziehungsinstitutionen wie: Kindertagesstätten, Grundschulen, weiterführende Schulen, Jugendclubs etc.], die diskriminierend Handelnden [Elementarpädagog*innen, Lehrkräfte, Leiter*innen von Erziehungs- oder Bildungsinstitutionen etc.] und die von Diskriminierung betroffenen Personengruppen sowie die konkrete Art der Benachteiligung und deren jeweilige Erscheinungsform“ (Koch & Dollase 2009, S. 338). Als eine begriffliche Rahmung kann nach Möller et al. (2020) von institutioneller Diskriminierung gesprochen werden, wenn durch überindividuelle Normen, Routinen und Regeln sowie gemeinschaftliche, in einer Institution vertretene Begründungen, bestimmte soziale Akteur*innen oder Gruppen überdurchschnittlich negativ betroffen sind und sie infolgedessen benachteiligt werden. Gomolla (2017, S. 134) differenziert dies weiter, wenn sie schreibt, dass sich diese Perspektive auf institutionell akzeptierte Handlungspraktiken bezieht, bei denen Mechanismen der „[...] Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung von sozialen Gruppen und ihren angehörigen Personen auf der Ebene von Organisationen und der in ihnen tätigen Profes-

sionen untersucht [werden können].“ Hasse & Schmidt (2012, S. 883) sprechen in diesem Kontext davon, dass bei den professionellen Akteur*innen „[...] keine Diskriminierungsabsichten [...] vorausgesetzt werden [können].“ Heinemann und Mecheril (2017, S. 119) wenden diesbezüglich jedoch ein, dass ein Diskriminierungsverständnis, welches nach Absichten fragt, reduktionistisch sei und daher Gefahr laufe, die Bedeutung „subtiler, häufig im Rücken der (z.B. schulischen) Akteure wirksamer, von ihnen nicht absichtlich angewandten Diskriminierungsmechanismen [...]“ zu verharmlosen. Auf jene subtilen und unbewussten Mechanismen von Diskriminierung wird im späteren Verlauf dieses Abschnittes, gemeinsam mit den offensichtlicheren Dynamiken und diskriminierenden Prozessen, eingegangen.

Die Konzeption von institutioneller Diskriminierung ist historisch betrachtet aus dem englischsprachigen Diskurs um institutionellen Rassismus hervorgegangen (Gomolla & Radtke 2009). Die in den 1960er Jahren beginnenden US-amerikanischen Debatten können hierbei als Ausgangspunkt konzeptioneller Entwicklungen für den Diskurs bezüglich institutionellem Rassismus angesehen werden (Hasse & Schmidt 2012). Im europäischen Kontext und auf das Schulwesen angewendet, findet dieser Diskurs einen besonderen Aufschwung, durch die in Großbritannien stattfindende Diskussion der 1980- und 90er Jahre. Ausgangslage war ein anhaltendes, hohes Schulversagen von ethnischen Minderheitengruppen sowie vielfältige Ausdrucksformen von Rassismus im englischen Schulwesen (Gomolla & Radtke 2009). Innerhalb dieser Perspektive wurde eine ganze Reihe schulischer Problemfelder diskutiert, „[...] die den Blick weg von den Defiziten der Kinder und ihrer Familien auf die Praktiken der Institution Schule im Umgang mit ihnen lenkte. Hierzu zählen z. B. Verteilungs- und Zuweisungspraktiken im Fall von Immigrant*innenkindern; [...]“ (ebd. S. 52). Hiervon ausgehend entstand ein kritischer Diskurs bezüglich struktureller Verankerungen rassistischer Mechanismen der Exklusion und Ausgrenzung (ebd.). Im Kern steckte dabei die Grundannahme, dass „[...] man nicht erwarten [könne], Rassismus abzubauen, indem im Klassenzimmer zu kultureller Toleranz ermutigt werde, die Institutionen jedoch, in denen Rassismus praktiziert werde, unverändert blieben [...]“ (ebd.). Demnach zeigt sich im Rahmen dieser Ausführungen, dass Fragen bezüglich ungleicher Teilhabe mit vielfältigsten Strukturfragen und Interaktionsformen der Institution zusammenhängen.

Diese rassismuskritischen Perspektiven durchdringen die bildungswissenschaftlichen Diskurse bis in die Gegenwart. Dies zeigt sich anhand bis heute stattfindender facettenreicher Thematisierung und Beforschung von Ungleichheitsphänomenen im Kontext von Migration und Bildung im Schulwesen (Lehmann & Peek 1997; Helmke et al. 2002; Pott 2002; Radtke & Gomolla 2002; Ditton 2007; Ditton & Aulinger 2011; Weber 2003 & 2008; Artamonova 2016; Duemmler 2018). Spezifizierend und richtungsweisend kann in diesem Kontext auf die von Radtke und Gomolla (2002) vorgelegte

Studie „Institutionelle Diskriminierung – Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule“ verwiesen werden. In dieser Untersuchung können die Autor*innen klar nachzeichnen, dass es strukturelle Eigenlogiken und Interaktionsordnungen im deutschen Schulsystem (wie bereits mehrfach angeführt, ist der Grad der Stratifizierung sehr ähnlich zum österreichischen Schulwesen) gibt, die bestimmte – in diesem Fall marginalisierte ethnische Gruppen – diskriminieren (ebd.). Aus Sicht des Forschungsinteresses konzentrierte man sich hierbei „[auf] die Untersuchung von institutioneller Diskriminierung [und] auf den Beitrag sog. institutioneller Settings an der Herstellung, Verfestigung und Modifizierung sozialer Differenzen [...].“ (Hasse & Schmidt 2012, S. 888). Ein solcher Forschungszugang fragt nach der institutionellen Verankerung von Benachteiligungen und Diskriminierung in den alltäglichen Strukturen der Organisation und deren jeweiligen Berufskultur (ebd.). In diesem Kontext deutet sich bereits an, dass Fragen zu institutioneller Diskriminierung mit Fragen zu rassistischer Diskriminierung verbunden sind. Der Diskurs zu Rassismus und Schule würde hier ein eigenständiges Kapitel füllen können (für eine einführende Vertiefung siehe Ditton & Aulinger 2011).

In Anlehnung an die eben genannte Perspektive bezüglich der strukturellen und institutionellen Verankerung benachteiligender und exkludierender Mechanismen, wird der weitere Verlauf dieses Abschnittes mit einem breiten Diskriminierungsverständnis arbeiten, welches sich im Kern nicht auf ein einzelnes Differenzmerkmal zentralisieren lässt. Da sich diese Forschungsarbeit mit der sozialen (und dabei mitgemeint ethnisch/kulturellen) Herkunft beschäftigt, wäre eine begriffliche Rahmung am ehesten durch den Begriff des Klassismus zu fokussieren (Kemper & Weinbach 2016). Im Zentrum einer solchen Rahmung stehen Merkmale, die sich auf Klassenlage, Geschlecht, Alter, ethnisch-kulturelle Herkunft, Behinderungen, Staatsangehörigkeit sowie soziale Herkunft beziehen. Da hierbei auch Überlagerungen und Verbindungen diskutiert werden können, wird im hier verwendeten Diskriminierungsverständnis auch eine intersektionale Perspektive verankert (Walgenbach & Pfahl 2017). Hieran anschließend, soll nun im weiteren Verlauf dieses Kapitels enger auf den schulischen Kontext fokussiert werden.

2.4.2 Diskriminierung und Benachteiligung im und durch das Erziehungssystem

Betrachtet man die historische Genese deutschsprachiger Schulsysteme, so könnte man die These formulieren, dass die Reproduktion sozialer Klassenstrukturen eine systemimmanente Aufgabe und Funktion von Bildungsinstitutionen war und ggf. immer noch ist (Hummrich 2017). Nach Hummrich ist (ebd., S. 339):

„[...] Diskriminierung dem Erziehungssystem konstitutiv eingeschrieben. Die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Etablierung von Schule zeigt, dass die Unterscheidungen [für Österreich Hauptschulen oder Gymnasien], die im Laufe der Geschichte bezüglich der Teilhaberechte getroffen wurden, immer auf eine Hierarchisierung verweisen, die ganze Gruppen diskriminiert, wodurch ihre späteren gesellschaftlichen Teilhabechancen herabgesetzt wurden.“

Wie bereits im ersten Teil des Problemaufrisses aufgezeigt, lassen sich die verschiedenen Schulformen des österreichischen Schulwesens danach analysieren, wie die soziale Herkunft die konkrete Verteilung in den unterschiedlichen Bildungsgängen der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II beeinflusst bzw. welche Wahrscheinlichkeiten sich für Übertritte in einen höheren Bildungsgang hieraus ergeben. Der Verweis auf die gesellschaftlichen Teilhabechancen konkretisiert sich durch die geringe Durchlässigkeit zwischen den jeweiligen Bildungsgängen (Oberwimmer et al. 2019a-b; Wimmer & Oberwimmer 2021).

Hierauf bezugnehmend, bieten Bildungs- und Erziehungseinrichtungen eine breite Untersuchungsbasis für Fragen zu institutioneller Diskriminierung und Benachteiligung an. Wie bereits ausgeführt, kann nachgewiesen werden, dass Rückstellungen und Klassenwiederholungen sozial selektiv sind (Hummrich 2017). Für Hummrich ist dies ein Hinweis darauf, „[...] dass institutionelle Diskriminierung hier sehr greifbar wird. In zahlreichen Studien wird herausgearbeitet, dass Unterschiede gemacht werden, durch die soziale Ungleichheiten reproduziert werden, die aufgrund stereotyper Vorannahmen in die Beurteilung und Bewertung eingehen und somit zur sozialen Selektivität von Bildungsabschlüssen beitragen [...]“ (ebd., S.340). Des weiteren bettet sie ihre Argumentation in eine konflikttheoretische Perspektive ein, da sich durch die strukturellen Verankerungen benachteiligender Mechanismen auch Phänomene der sozialen Schließung diskutieren lassen (ebd.). Konkret bezieht sich dies auf den sich hier andeutenden Widerspruch, dass schulische Bildung zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigen soll (Heinemann & Mecheril 2017), aber es gerade die Schule selber ist, welche bereits durch ihre mehrgliedrige Unter- und Oberstufenstruktur die Chancen auf Teilhabe minimiert (Hummrich 2017). Perspektivisch wurde in dieser Arbeit bereits darauf verwiesen, dass Erklärungsversuche für Phänomene institutioneller Diskriminierung auch aus einer systemtheoretischen Perspektive hergeleitet werden können (Breidenstein 2018). Für die vorliegende Forschungsarbeit wird hier eine andere theoretische Argumentation herangezogen, bei der diskriminierende Mechanismen im Schulwesen durch Prozesse entstehen, die im Kontext des Zusammenhanges zwischen Bildungserfolg und familiärer Bildungsfremdheit bzw. Bildungsdistanz zur jeweiligen Bildungsinstitution diskutiert werden können (Hummrich 2017). Konkret bezieht sich dies auf den Grad der Übereinstimmung der Normalitätserwartung der Schule und den tatsächlichen Dispositionen der Schüler*innen (ebd.; Kramer 2017). Aus

Sicht dieser Argumentation werden Fragen relevant, die sich mit der Anforderungsstruktur einer je spezifischen Schulkultur (Helsper 2008) und der Übereinstimmung mit den jeweiligen Wahrnehmungs-, Verhaltens-, und Denkschemata der Kinder und Jugendlichen beschäftigen (Kramer et al. 2009; Kramer 2013). Mit einer besonders starken Anlehnung an die Arbeiten von Bourdieu, wird aus Sicht eines solchen Forschungszugangs betont, dass die so angesprochenen Passungskonstellationen zwischen der Institution Schule und dem Individuum durch „eine generelle Orientierung des Bildungssystem am Habitus privilegierter Klassen [entspringt und damit] diskriminierende – d. h. sowohl ausschließende wie auch delegitimierende – Effekte [...]“ zu beobachten sind (Niestradt & Ricken 2014, S. 104). Diese theoretische Ausrichtung wird hier vorab mit der Begrifflichkeit der „kulturellen Passung“ (Kramer & Helsper 2010; Kramer 2017) angedeutet und im Abschnitt 3.2.2 (Schulkultur, Habitus und die kulturelle Passung) weiter aufgegriffen und ausdifferenziert. In Anschluss an Bourdieu sind es vor allem qualitative Forschungszugänge, die sich mit Zurückweisungserfahrungen von Schüler*innen beschäftigen, deren Habitus wenig bis nicht an die Anforderungen der Schule anschlussfähig ist (Hummrich 2017; Kramer 2011; Helsper et al. 2018). Im Kontext derartiger Forschungsarbeiten zeigt sich, dass

„[...] Mechanismen institutioneller Diskriminierung ausgemacht werden [können], die milieuabhängig wirksam werden. Dies zeigt auch eine raumanalytische Studie zu exklusiven Schulkulturen: Die Habitusdispositionen, die unter Bedingungen der für Schule konstitutiven Exklusivität anschlussfähig sind, schließen Jugendliche, die diesen nicht entsprechen, aus [...]“ (Hummrich 2017, S. 341)

Aus Sicht der Ausführungen zur institutionellen Diskriminierung und Benachteiligung kann für diesen Abschnitt festgehalten werden, dass hier eine Forschungsperspektive eingeführt wurde, bei der es im Kern um Fragen zur Übereinstimmung von institutionalisierten und damit in die Struktur des Schulsystem eingeflochtenen Normalitätserwartungen und den individuellen sowie klassenabhängigen Dispositionen der Schüler*innen geht. Auch für diesen Forschungszugang kann die bereits angesprochene intersektionale Klassismusperspektive angeführt werden, da die jeweiligen Habitusdispositionen einer Schüler*in in unterschiedlichen Verbindungslinien zu einem oder mehreren spezifischen Differenzmerkmal stehen können. Demnach können sich diskriminierenden Effekte auf unterschiedliche, teilweise überlappende, Differenzmerkmale beziehen und wirken. Im folgenden Abschnitt wird die bisherige Argumentation noch einmal enger auf die angesprochenen Mechanismen im Schulwesen fokussiert.

Phänomene von institutioneller Diskriminierung in der Schule

Aus einer bildungsegalitaristischen Perspektive gesehen, muss allen Schüler*innen der gleiche Zugang zu Bildung ermöglicht werden (Giesinger 2015). Abgeleitet wird dies aus einem universalistischen Egalitätsverständnis. Dieses wiederum beruht auf einem rechtlichen Gleichheitsgrundsatz, wie er bspw. im allgemeinen Teil des österreichischen Lehrplans verankert ist. Konkret heißt es hier: „Die Würde jedes Menschen, seine Freiheit und Integrität, die Gleichheit und Einzigartigkeit aller Menschen sowie die Solidarität insbesondere mit den Schwachen und am Rande Stehenden sind wichtige Werte und Erziehungsziele der Schule.“ (BMBWF 2021 – Lehrplan der Mittelschule – Allgemeines Bildungsziel, die gleichen Leitvorstellungen finden sich auch im Lehrplan der AHS-Unterstufe). Auf schulische (hier vollem didaktische und pädagogische) Alltagspraxen bezogen, kann aus dieser Rechtsgrundlage die Begrifflichkeit der *Gleichberechtigung* und infolgedessen eine abgeleitete *Gleichbehandlung* diskutiert werden. Im Kontext des hier übergeordneten Themas, der institutionellen Diskriminierung, wird nun im Folgenden aufgezeigt, dass ein so abgeleitetes Recht auf Gleichbehandlung, zu ungleichheitsverstärkenden Prozessen führen kann. Der Kern dieser Thematik folgt dabei der Argumentation, dass der Anspruch einer egalitären Gleichbehandlung von Schüler*innen und ihren Bildungsbiographien verdeckt, dass privilegierte Jugendliche aufgrund ihrer sozialen Herkunft und der damit einhergehenden Besserstellung, von einem „gleichen Wettbewerb unter Ungleichen“ profitieren (Heinemann & Mecheril 2017, S. 124). So kann Diskriminierung durch Gleichbehandlung bspw. dann entstehen, wenn Lehrer*innen (tendenziell eher) eine mittel (- und ober) schichtorientierte Erwartungshaltung haben (Gomolla 2010), dass Schüler*innen bspw. in schulfreien Zeiträumen, Hausaufgaben oder Versäumnisse in Eigenregie kompensieren bzw. absolvieren. Haben Schüler*innen nicht die notwendigen Ressourcen Zeit, Hilfestellungen durch Eltern, räumliche Kapazitäten oder technische Hilfsmittel, dann sind diese Schüler*innen, im Vergleich zu ihren Klassenkamerad*innen, die jene Ressourcen haben, strukturell im Nachteil und damit aufgrund einer Gleichbehandlung diskriminiert (ebd.).

Eine weitere Form der strukturellen Diskriminierung, mit anderem Vorzeichen, zeigt sich im Kontext schulischer Ungleichbehandlung von sozialen und/oder ethnisch-kulturellen Gruppen. Bei dieser Form rückt der Fokus auf den Zugang zu höherer Bildung. Institutionell betrachtet regelt sich der Übertritt zu einer maturaführenden (abiturführenden) Schule entlang des Spannungsfeldes von Bedürfnissen und Aspirationen der Eltern und des Kindes, der vorangegangenen schulischen Performance der Schüler*innen, Empfehlungen der Lehrer*innen aus der Volksschule bzw. der Schulform der jeweiligen Unterstufe (Mittelschule oder Unterstufe AHS), gesetzlichen Regelungen zu Standort und Schulsprengel sowie, mehr oder weniger diffusen, schul-

internen Auswahllogiken des individuellen Standortes. Institutionelle Diskriminierung entsteht dann, wenn nicht pädagogische Erwägungen eine schulische Ungleichheitsbehandlung legitimeren, sondern institutionell-organisatorische Abläufe und Wünsche der Institution, welche in weiterer Folge zu einer strukturellen Schlechterstellung von ganzen Gruppen führen können (Heinemann & Mecheril 2017). Zu verstärkten Ausgrenzungsprozessen kann es dann kommen, wenn höhere Schulen, zusätzlich zu den bereits genannten, eher formalen Exklusionsgründen, ihre institutionelle Auswahllogik als besonders bedeutsam erachten und damit eine doppelte Selektivität erzeugen (Helsper et al. 2018). Diese Phänomene zeigen sich vor allem an exklusiven Gymnasien in freier Trägerschaft bzw. mit besonderen Schwerpunkten wie Hochbegabtenförderung (ebd.). Helsper et al. (2018, S. 222) schreiben hierzu:

“Insgesamt muss die Möglichkeit, die eigene Klientel und damit die Zusammensetzung der Bildungsadressaten bestimmen zu können, als ein zentraler Mechanismus der Selektion und der Stratifizierung zwischen Bildungsinstitutionen begriffen werden [...]. Denn damit sind Bildungsinstitutionen in der Lage, eine Klientel zu rekrutieren, die in besonderer Weise auf die spezifischen institutionellen Anforderungen ausgerichtet und zu den institutionell geforderten Haltungen und Fähigkeiten ‚passend‘ ist [...]. Ferner kann damit auch eine Bildungsklientel – im Sinne institutioneller Diskriminierung – ferngehalten werden [...]”

Die von Helsper et al. (2018) angeführte Argumentation bezieht sich hier zwar auf exklusive, höhere Gymnasien und ist damit in einer gewissen Art als ein Sonderfall zu betrachten, jedoch wurde im Rahmen des ersten Teils des Problemaufrisses ausgeführt, dass exkludierende Prozesse keineswegs ein Alleinstellungsmerkmal von besonderen „exklusiven“ Gymnasien sind. Die hier erwähnten Ausführungen bündeln sich in Helspers Schulkulturtheorie, welche im Abschnitt 3.2.2 (Schulkultur, Habitus und die kulturelle Passung) eingehender besprochen wird.

Im Kontext des Zugangs zu regulären, höheren Schulen führen Heinemann und Mecheril (2017) aus, dass die bisher erwähnten Mechanismen der institutionellen Diskriminierung bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte besonders deutlich aufgezeigt werden können. Hier zeige sich die Beobachtung, dass sich in mehrgliedrigen Schulwesen die Option entwickelt hat, Schüler*innen mit einer Migrationsgeschichte so zu adressieren, dass aus ihrer ethnischen Herkunft ein Merkmal konstruiert wird, welches bereits beim Übertritt zu einer neuen Schule als Problem eingestuft wird (ebd.). Dies zeigt sich an den grundsätzlichen Entscheidungsstellen des Schulwesens, welche effektstarke Auswirkungen auf die individuellen Bildungsbiographien der Kinder haben, besonders stark (Einschulung, Übergang Sekundarstufe I und II sowie bei der Aufnahme von Sonderschulverfahren) (ebd.). Konkret schreiben die beiden Autor*innen: „Beim Übergang in die

Sekundarstufe und mit der Schullaufbahempfehlung in der 4. Klasse kann die Schule mit Bezug auf die Kriterien ‚mangelnde Schulbildung der Eltern, fehlende oder falsche Bildungsaspiration und Unkenntnis des [...] Schulsystems seitens der Eltern [...], die Gymnasialempfehlung der Kinder in Frage stellen‘.“ (ebd., S. 127). Aus Sicht der Institution Schule, können Merkmale wie Entwicklungsrückstände, fehlende Kenntnisse der Unterrichtssprache im Spannungsfeld mit der allgemeinen Schulpflicht instrumentalisiert werden, um Ungleichbehandlungen zu rechtfertigen (Gomolla & Radtke 2009). Hieraus folgen Möglichkeiten der Ablehnung oder Zurückstellung von Schulbesuchen (ebd.). Für Kinder, die mit einer attestierten Schwäche wie Reife- oder Entwicklungsverzögerung kategorisiert werden oder die jeweilige Unterrichtssprache nicht hinreichend beherrschen, findet die Institution Schule so stets ein exkludierendes Abschiebegleis wie Vorbereitungs- oder Auffangs- bzw. Sonderklassen (ebd.). Im Kontext dieser Prozesse werden diskriminierende Logiken sichtbar, da hier im Kern die Annahme diskutiert werden kann, dass es für die Institution Schule ein „[...] [w]ichtigstes, operatives Ziel [...] [ist], die eigene Handlungsfähigkeit durch größtmögliche Homogenität der Eigenschaften/Lernvoraussetzungen der Kinder zu erhalten.“ (ebd. S. 269). Diesbezüglich sei noch einmal auf die einleitende Perspektive von Breidenstein (2018) verwiesen (siehe Abschnitt 2.3 Ziele und Funktionen von Schulen in moderneren Gesellschaften), bei der die Annahme diskutiert wurde, dass schulische Selektionen weniger das Resultat einer gesellschaftlichen Allokationsfunktion sind als vielmehr die eigenlogische Konsequenz zur Erhaltung innerer Systemstabilität der Schule (Breidenstein 2018). Im folgenden Abschnitt wird die Betrachtungsebene näher an die in der Institution tätigen Professionen herangeschoben. Konkret soll dabei der Frage nachgegangen werden, welche Rolle Lehrer*innen und ihre täglichen Alltagspraxen einnehmen, wenn man über Diskriminierung und Benachteiligung von bestimmten Schüler*innengruppen spricht.

*Die Rolle von Lehrer*innen im Kontext institutioneller Diskriminierung*

Laut österreichischem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) werden die Erziehungsberechtigten im ersten Semester der vierten Schulstufe „[...] basierend auf den Interessen und dem Leistungsniveau des Kindes, über den empfehlenswerten weiteren Bildungsweg der Schüler informiert.“ (BMBWF 2021b). Im Kontext dieser Thematik ist es entscheidend, dass Übertrittsempfehlungen für die Entscheidungsfindung von Familien eine wesentliche Bezugsnorm darstellen. So konnte Stancel-Piatak (2017) mit den Daten der PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study 2016) Erhebung nachweisen, dass der stärkste Effekt auf die Übertrittsentscheidung der Familie, die Empfehlung der Lehrer*innen ist. Diese Thematik gilt es im Rahmen des hier gesetzten Schwerpunktes institutioneller

und diskriminierender Effekte weiter aufzugreifen. Bezogen auf die Wahl, welche Schule für die eignen Kinder die richtige ist, diskutiert Esser (2016) die Begriffe der tertiären Herkunftseffekte. Diese beziehen sich auf die Übertreibungsempfehlungen der Lehrkräfte, welche durch „[...] stereotypisierte Erwartungen, Bemühungen und Bewertungen [...] Auswirkungen auf die [nachfolgende] institutionelle Sortierung [haben]“ (ebd., S. 341). Blossfeld et al. (2019) merken diesbezüglich an, dass zahlreiche Studien und Untersuchungen bekannt sind, die belegen, dass Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen, trotz gleicher Leistung, seltener eine Empfehlung für den akademischen Bildungszweig bekommen als ihre Schulkolleg*innen aus privilegierteren Familien. Blossfeld et al. (2019, S. 23) fassen dies mit den folgenden drei Phänomenen zusammen:

„(a) Generell bescheinigen Lehrer Kindern aus Familien mit besseren Herkunftsressourcen höhere schuladäquate nicht-kognitive Fähigkeiten [...]. Es scheint also so zu sein [...], dass höhergebildete Eltern ihre Kinder mit einem kulturellen Kapital ausstatten, welches sie im Schulkontext erfolgreicher sein lässt.

(b) Grundschullehrer unterstellen besser gebildeten Eltern, dass sie eher in der Lage sind ihre Kinder bei Problemen auf der höheren Schule zu unterstützen. Folglich schreiben sie diesen Kindern höhere Erfolgswahrscheinlichkeiten im Hinblick auf deren Bildungskarriere zu.

Und (c) üben besser gebildete Eltern generell mehr Druck auf Lehrer und Bildungsinstitutionen aus, falls dies aus ihrer Sicht nötig sein sollte.“

Die im Zitat erwähnten Erfolgswahrscheinlichkeiten scheinen bei der Frage nach Erwartungshaltungen von Lehrer*innen eine zentrale Bedeutung zu haben. So verweisen Beck und Jäpel (2019) darauf, dass Bewertungshandlungen von Lehrer*innen eine kritische Reflexionsebene darstellen können, da hier Mechanismen wirksam werden, die man im Kontext präferenzbasierter Bevorzugung diskutieren muss. Im Folgenden wird dieses Phänomen am Beispiel von Kindern mit einer Migrationsgeschichte verdeutlicht. Konkret können hier Diskriminierungsmechanismen diskutiert werden, die entweder offen rassistisch diskriminierend sind, so etwa, wenn Lehrer*innen ihre Schüler*innen aufgrund ihrer Migrationsgeschichte schlechter bewerten oder „[...] eine indirekte institutionelle Diskriminierung, welche auf Normalitätserwartungen der im Bildungssystem handelnden Akteure basiert und beispielsweise geringere Kenntnisse der Schulsprache als Bedarf für sonderpädagogische Maßnahmen interpretiert [werden].“ (ebd., S. 505). In diesem Kontext können Bonefeld und Dickhäuser (2017) in ihrer Studie „Max vs. Murat“, bereits für die frühe Phase der Ausbildung von Lehrkräften, ähnliche Tendenzen nachweisen. Lehramtsstudierende einer Pädagogischen Hochschule in Deutschland erhielten „[...] ein Schülerdiktat das entweder durchschnittlich oder schlecht war und vermeintlich von einem Schüler ohne oder mit Migrationshintergrund stammte (Max vs. Murat)“ (ebd. S.2). Ein zentra-

les Ergebnis der Untersuchung war, dass das von Murat geschriebene Diktat signifikant schlechter benotet wurde als jenes von Max (ebd.). Zu diesem Ergebnis formulieren die Autor*innen folgende Worte: „Den Befund eines stärkeren Einflusses des Migrationshintergrundes auf die Note bei tatsächlich schlechtem Leistungsniveau deuten wir als einen Hinweis auf stereotypbasierte Urteile. [...] Die Ergebnisse stützen die Vermutung, dass in der Urteilsbildung Urteilsfehler in Abhängigkeit der Migrationsherkunft zum Tragen kommen.“ (ebd., S. 3). Die von Bonefeld und Dickhäuser angesprochenen Urteilsfehler können durch weitere Studien in ähnlicher Weise untermauert werden. So konnte Bos (2007) mit den Daten der IGLU-Studie von 2006 aufzeigen, dass Schüler*innen aus der Arbeiter*innenklasse im Bereich Lesekompetenz für eine gymnasiale Übertrittsempfehlung eine signifikant höhere Punktzahl (614) erreichen mussten als ihre Klassenkamerad*innen aus einer oberen Dienstklasse (537) (Bucher 2013). Dies zeigt zum einen, dass weniger privilegierte Schüler*innen deutlich mehr leisten müssen, um als gymnasialtauglich zu gelten und zum anderen, dass diese Schüler*innen, selbst bei gleicher Leistung wie ihre privilegierten Schulkolleg*innen, geringere Chancen haben, ein Gymnasium zu besuchen. Zusätzlich kann in diesem Zusammenhang eine Verbindungslinie von sekundären (Bildungsaspiration der Familie im Kontext ihrer sozialen Herkunft) und tertiären Effekten diskutiert werden. So zeigen Gresch, Baumert & Maaz (2010) für das deutsche Schulwesen, dass Familien aus sozial besser gestellten Verhältnissen, ihre Kinder signifikant häufiger auch ohne die von den Grundschullehrer*innen attestierte Empfehlung auf eine höhere Schulform schicken als Eltern* aus sozio-ökonomisch benachteiligten Verhältnissen. Da das deutsche Schulwesen in 16 verschiedene Bildungssysteme sowie 16 unterschiedliche Übergangsregelungen von der Primarstufe in die Sekundarstufe differenziert wird, muss an dieser Stelle darauf verwiesen werden, dass sich das eben genannte Phänomen in den Bundesländern verstärkt, „in denen der Elternwille freigegeben ist und keine weiteren Leistungsnachweise notwendig sind, um das Kind auf eine höhere Schulform zu schicken als empfohlen.“ (ebd. S. 230).

Für die eigene Forschungsarbeit kann hier nun festgehalten werden, dass Handlungs- und Alltagspraxen von Lehrer*innen eine eigenständige Reflexionsebene für Fragen zu Bildungsungleichheit darstellen können. In diesem Abschnitt wurde versucht aufzuzeigen, wie diese Diskriminierungsformen sichtbar gemacht werden können. Je nach Ausrichtung der Betrachtung lassen sich so verschiedene Formen rassistischer und/oder klassistischer Diskriminierung identifizieren. Dabei wurde in den letzten Abschnitten gezeigt, dass Fragen bezüglich diskriminierender Mechanismen und Phänomene im Schulwesen entlang einer Achse von eher sichtbaren und weniger sichtbaren Formen positioniert und gestellt werden können. Im folgenden Abschnitt soll anschließend ein Zwischenfazit diskutiert werden, welches mit jenen Ableitungen abschließt, die perspektivisch den weiteren Rahmen dieser Dissertati-

on konkretisieren und dabei eingrenzen, mit welchem konkreten Blick und theoretischen Annahmen in dieser Studie weitergearbeitet werden soll.

2.5 Zwischenfazit und Ausblicke

Ausgehend von den vorherigen Ausführungen scheint es zu verwundern, dass Kramer (2017) zum Schluss kommt, dass sich der deutschsprachige Bildungsforschungsdiskurs überproportional auf außerschulische Faktoren, zur Erklärung von Phänomenen der Bildungsungleichheit, konzentrierte. Konkret schreibt er hierzu (ebd., S. 186):

“[Es] werden v.a. das elterliche Bildungsentscheidungsverhalten sowie die ungleichen Sozialisations- und Entwicklungsmilieus für die Bildungsungleichheiten – also die sekundären und die primären Herkunftseffekte im Modell von Boudon – verantwortlich gemacht. Schule selbst als Institution oder auch die Lehrer scheinen eher aus der Schusslinie zu sein [...]. Dort, wo es etwa um die Mitwirkung der Lehrer bei der Herstellung von Bildungsungleichheiten durch die sozialschichtabhängigen Grundschulempfehlungen geht, setzen sich primär die Noten und damit leistungsbezogene Kriterien durch. Und auch die Schule als Institution diskriminiere nicht, wengleich die gegliederte Schulstruktur zu differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus beitrage.”

Im Sinne eines Perspektivenwechsels wurde hier ausgeführt, dass Eigenlogiken und Funktionsweisen der Institution Schule sowie die Handlungs- und Alltagspraxen der in ihr tätigen Professionen eine eigenständige Reflexionsebene darstellen können, wenn man sich mit Fragen der Entstehung und Reproduktion ungleicher Bildungschancen beschäftigt. Im Kontext dieses Teils des Problemaufrisses ist es von besonderer Bedeutung, dass hier ein Standpunkt argumentiert wurde, bei dem schulische Ungleichheiten nicht über individuelle Defizite der Schüler*innen und ihrer Herkunftsfamilie aufgezeigt werden. Wie dargestellt werden konnte, können Fragen nach sozialen Disparitäten im Bildungs- und Erziehungswesen auch auf der Strukturebene der Institutionen sowie auf der Ebene konkreter sozialer Handlungspraxen der Lehrer*innen thematisiert und konkretisiert werden. Für diesen Abschnitt soll abschließend noch einmal erwähnt sein, dass hier nicht argumentiert wurde, dass die Institution Schule und die in ihr tätigen Professionen per se daran interessiert sind, Bildungsungleichheiten zu reproduzieren oder zu verstärken - gleichwohl in diesem Kontext auch erwähnt sein muss, dass dies nicht zwangsläufig auch für eine rassismuskritische oder auch ableistische Perspektive gelten kann. Jedoch konnte gezeigt werden, dass die strukturelle Verankerung diskriminierender und exkludierender Mechanismen eine bedeutsame Diskursebene für verschiedenste Bereiche der bildungs- und erziehungswis-

senschaftlichen sowie für die Lehrer*innenausbildungsforschung, darstellen kann.

Als weiterer Ausblick und gleichzeitig als finales Zwischenfazit, kann für dieses Kapitel nun festgehalten werden, dass den hier verhandelten Themenkomplexen bezüglich institutioneller Diskriminierung und Benachteiligung sowie den damit forschungsperspektivisch relevanten Interaktionsverhältnissen zwischen Subjekt (Schüler*in) und Struktur (Schule) im weiteren Verlauf dieser Arbeit durch einen qualitativen Forschungszugang begegnet werden soll. Als besonders fruchtbar hat sich jene Perspektive herauskristallisiert, bei dem die Interaktionsgeschehnisse zwischen Institution und Schüler*in nicht eindimensional betrachtet werden. Konkret konnte im Rahmen des Problemaufrisses gezeigt werden, dass in Schulen mehr oder weniger manifeste Mechanismen wirksam sind, die eine strukturelle Benachteiligung und Diskriminierung bestimmter Personengruppen hervorbringen. Um auf diese Wechselwirkungen und Interaktionsverhältnissen eingehen zu können, wird diese Forschungsarbeit auf das bereits erwähnte Theoriewerk Pierre Bourdieus Bezug nehmen, um dieses in weiterer Folge mit den Arbeiten zu Schulkulturen und schulkultureller Passung von Helsper et al. (2001, 2018) und Kramer und Helsper (2010) sowie Kramer (2014, 2017) zu spezifizieren. Das Rekurren auf Bourdieu kann nach Kramer (2017) damit begründet werden, dass die Bourdieusche Soziologie Perspektiven ermöglicht, ungleiche Chancen auf schulische Teilhabe aus der Sicht von habituellen und institutionellen Passungs- und Abstoßungsprozessen zu betrachten. Das damit angesprochene Präferieren bestimmter Habitusformen, spezifiziert Möller et al. (2020, S. 17) mit dem Begriff eines „institutionellen Habitus“ um darauf aufmerksam zu machen, dass es umfassende pädagogisch-didaktische Handlungs-, Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata gibt, die im schulischen Alltag wirksam sind und es hierbei zu exkludierenden Prozessen kommen kann, wenn das Passungsverhältnis zwischen gewünschtem Soll und Ist-Zustand wenig Kohärenz aufweist.

Im nun folgenden Kapitel wird der theoretische Rahmen vorgestellt. Konkret soll der Frage nachgegangen werden, wie die im ersten Teil des Problemaufrisses angeführten statistischen Zusammenhänge im Kontext der Schulübertrittsverteilungen operationalisiert und erklärt werden können. Hierfür wird in einem ersten Schritt auf das in der quantitativ ausgerichteten Bildungsforschung häufig herangezogene Erklärungsmodell von Raymond Boudon eingegangen. Daran anschließend wird zu klären sein, welchen Stellenwert die damit einhergehenden Annahmen eines Rational-Choice Ansatzes in der vorliegenden Forschungsarbeit einnehmen können. An diese Reflexion schließt die Einführung des Theoriewerks von Pierre Bourdieu an. Ziel hiervon wird es sein, ungleiche Teilhabechancen aus einer konflikttheoretischen Perspektive zu argumentieren (Solga & Becker 2012). Konkret wird damit das Ziel verfolgt, aufzuzeigen, welche Perspektiven und Forschungszugänge

in der hier vorliegenden Forschungsarbeit abgeleitet werden können und welche Implikation dies für die Bearbeitung des empirischen Materials haben wird.

3 Theoretischer Rahmen – Erklärungsversuche

Nach Becker und Lauterbach ist Bildung eine der zentralen „sozialen Fragen des 21. Jahrhunderts“ (Becker & Lauterbach 2008, S. 11). Mit Verweis auf die mit den 1950/60er Jahren einsetzende Bildungsexpansion wird Bildungsungleichheit zur bedeutsamen gesellschaftlichen Dimension, da sie seit geraumer Zeit als ein gesicherter sozialwissenschaftlicher Befund gilt. „Ihre gesellschaftliche Bedeutung lässt sich wie für die meisten [...] modernen europäischen Gesellschaften [...] an der Gleichzeitigkeit von Bildungsexpansion und sozialer Ungleichheit von Bildungschancen bemessen.“ (ebd., S. 11). Diese Gleichzeitigkeit zeigt sich auch in der österreichischen Gesellschaft. So lässt sich zwar für den deutschsprachigen Raum die Beobachtung machen, dass fast alle sozialen Schichten in ähnlicher Weise von der Bildungsexpansion profitiert haben, hierbei jedoch keine besonders starken Veränderungen den sozialen Ungleichheitsstrukturen beobachtet werden können (Baumert, Waterman & Schümer 2003). Aus einer zeitlichen Betrachtung zur österreichischen Bildungsmobilität zeigt sich nach Bacher und Moosbrugger (2019, S. 150), dass „[m]it der Bildungsexpansion [...] keine Abschwächung der sozialen Vererbung von Bildungsabschlüssen einher[ging]. Der Zusammenhang zwischen der höchsten Bildung der Eltern und jener der Befragten ist über [...] 30 Jahre hinweg relativ konstant [...].“ Daraus schlussfolgernd fassen Bacher & Moosbrugger zusammen (ebd., S.142-150):

„Die Vererbung von Bildungsabschlüssen ist in jener Gruppe, deren Eltern maximal über Lehr- und BMS-Abschlüsse verfügen, am stärksten ausgeprägt. [...] Auffallend ist schließlich, dass die Vererbung innerhalb von Akademikerfamilien deutlich zunahm. [...]“

Hiervon ausgehend, zeigt sich nach Kramer (2013, S. 115) ein wissenschaftsimmanentes Problem der Erklärung zur Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheit. Konkret formuliert Kramer hier die folgenden Fragen (ebd.): „Wie lassen sich die seit den 1960er Jahren bekannte sozial-schichtabhängige, ungleiche Verteilung im Bildungssystem und die besondere Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheiten erklären? Und wie kann dies vor dem Hintergrund einer ganzen Reihe gegenläufiger bildungspolitischer Absichtserklärungen und Reformmaßnahmen theoretisch plausibilisiert werden?“ Ausgehend von diesen Fragen soll in den nächsten Abschnitten begonnen werden, den theoretischen Rahmen dieser Forschungsarbeit dazulegen.

3.1 Über die Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheit

Die Entwicklung und Sozialisation von Kindern wird durch verschiedene Akteur*innen geprägt und beeinflusst. So sind es in den Kindheitsjahren vor allem die engste Familie, welche einen maßgeblichen Einfluss auf die Sozialisation des Kindes hat (Blossfeld et al. 2019). Mit zunehmendem Alter kommen in westlichen Gesellschaften vor allem staatliche Institutionen wie Kindergärten und Volksschulen hinzu, um als Sozialisationsinstanz einen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder zu nehmen (ebd.). In diesem Kontext werden zum einen Fragen relevant, welche Interaktionsprozesse zwischen Institution und Familie bzw. den Kindern zu beobachten sind und zum anderen kann aufgrund einer gewissen Autonomie der Familien danach gefragt werden, wie bestimmte Entscheidungen – hier Bildungswegentscheidungen – theoretisch erklärt werden können, da mit diesen Auswahlprozessen entscheidende Konsequenzen für die Chancen auf höhere Bildung und somit auf spätere Teilhabechancen einhergehen. Blossfeld et al. (2019, S. 18) schreiben hierzu:

„Im Kontext der Familien werden insbesondere zentrale Bildungsentscheidungen für die Kinder und Jugendlichen gefällt. Dabei verhalten sich Familien nicht nur passiv, sondern reagieren durchaus strategisch auf die Strukturen des Bildungssystems und seine Veränderungen durch Bildungsreformen, in dem Versuch, das Beste für ihre Kinder zu tun [...]. Dabei variieren nicht nur die sozialen Bedeutungen sukzessiver Bildungsübergänge, sondern auch die Mechanismen, nach denen die Bildungsentscheidungen in den Familien getroffen werden nach der sozialen Herkunft.“

Die im Zitat erwähnte Beeinflussung durch die soziale Herkunft gilt es im weiteren Verlauf nachzugehen. Der bildungssoziologische Forschungsdiskurs konzentriert sich hier seit längerer Zeit auf die zu beobachtenden Wirkungszusammenhänge zwischen sozialen Klassen und ihren variierenden Bildungsentscheidungen an den Übertrittsstellen des Bildungs- und Schulwesens (ebd.). Wesentliche Perspektiven verlaufen in diesem Kontext entlang der Fragestellungen, warum sich trotz ähnlichen bis gleichen Kompetenzniveaus der Schüler*innen, ein unterschiedliches Schulwahlverhalten divergenter Herkunftsmilieus beobachten lässt, sowie „[...] welche Bedeutung schichtspezifische Bildungsaspirationen, Erfolgserwartungen und Bewertungen von Kosten und Nutzen von Bildungsabschlüssen für die Ungleichheit der Bildungsprozesse heute haben.“ (ebd., S. 19).

In der empirisch-soziologischen Bildungsforschung stammt ein prominentes Modell zur Erklärung von Schulwahlentscheidungen und den damit einhergehenden Mechanismen der Reproduktion von Bildungsungleichheit von Raymond Boudon (Maaz et al. 2006; Baumert et al. 2009; Stocké 2010

Spiegler 2015, Baumert et al. 2019). Solga und Becker (2012, S. 20) schreiben hierzu:

„Die Grundannahmen dieser theoretischen Zugänge eignen sich sehr gut für mathematische Modellierungen und empirische Analysen mit Individualdaten. Sie gehen von individuellen (unabhängigen) Bildungsentscheidungen und -verläufen aus. Das heißt, Personen und ihren Familien stehen Wahloptionen oder Handlungsalternativen zur Verfügung, die zum einen durch formale Eingangsvoraussetzungen für die nächst höhere Bildungsstufe [...] und zum anderen durch familiäre Ressourcen und Entscheidungskalküle bei institutionell vorgegebenen Bildungsalternativen [...] eingeschränkt sind.“

Der nun folgende Abschnitt wird sich daher mit dem Theoriewerk des französischen Soziologen Raymond Boudon beschäftigen, gleichwohl hier theoretische Weiterentwicklungen diskutiert werden könnten (siehe Erikson & Jonsson 1996; Breen und Goldthorpe 1997, sowie in Erweiterung zu subjektiven Wert-Erwartungsmodellen von Esser 1999; Solga & Becker 2012). Die hier verortete Einführung von RCT-Modellen und ihre attestierte Erklärungstärke für Schulwahlentscheidung ist aufgrund ihrer präsenten Anwendungen in der deutschsprachigen Bildungsforschung (Kramer & Helsper 2010; Solga & Becker 2012; Kramer 2013,) Teil des für diese Dissertation skizzierten Theorierahmens.

3.1.1 Bildungsforschung nach Boudon

In der empirisch-soziologischen Bildungsforschung stellen Kosten-Nutzen Modelle und Rational-Choice Ansätze wesentliche Modelle zur Erklärung von Bildungsungleichheit dar (Thiersch 2014). Dem Kern dieser Theoreme liegt ein mikrosoziologischer Ansatz zu Grunde (Kramer 2017). Als Ausgangspunkt wird hierbei stark auf die Arbeiten von Raymond Boudon zurückgegriffen. Besonders in der quantitativen Bildungsforschung nimmt dieses Werk eine dominante Rolle ein, welches „angelehnt an ökonomische Humankapitaltheorien – ungleiche Bildungsverläufe vorrangig als Resultate individueller Bildungsentscheidungen und rationaler Kosten-Nutzen-Abwägungen [...] in Familien begreift.“ (Möller et al. 2020, S. 16.).

Dieses Erklärungsmodell muss in zwei unterschiedliche Wirkungsbereiche differenziert werden. Zum einen nimmt dieses Theorem die konkreten schulischen Leistungen der Schüler*innen in Abhängigkeit ihres familiären Hintergrundes in den Fokus und zum anderen bieten Boudons Arbeiten die Möglichkeit, auf das sozialdisparate Entscheidungsverhalten der Familien an den Übertrittsstellen im Schulwesen den Fokus zu legen. Das Grundmodell Boudons geht nach Becker & Lauterbach (2016) davon aus, dass die soziale Herkunft einer Familie in drei unterschiedlichen Wirkungsebenen diskutiert werden kann:

- a) das Verständnis und die Beziehung zum Thema Bildungsrenditen und den sich daraus ergebenden, erwartbaren Berufs- und Einkommenschancen,
- b) Investition und Opportunitätskosten der Bildung,
- c) die konkrete Sozialisation im Elternhaus.

Diese Wirkungsebenen ergeben in der Boudonschen Theorie die primären und sekundären Herkunftseffekte. Abbildung 3 skizziert diese Wechselwirkungen.

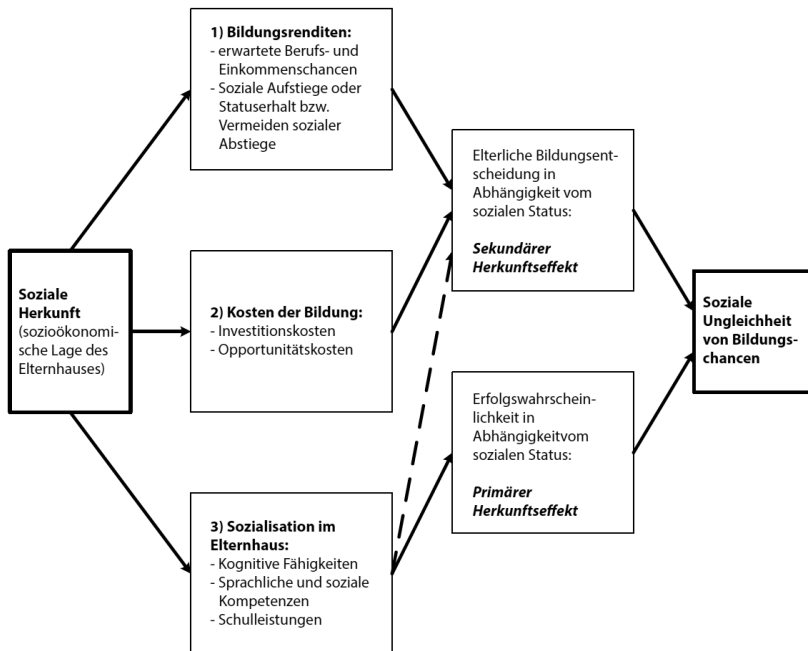


Abbildung 3 Primäre und Sekundäre Herkunftseffekte der sozialen Herkunft.
Quelle: Becker & Lauterbach (2016, S. 11)

Primäre Herkunftseffekte

Primäre Herkunftseffekte lassen sich hierbei entlang eines Wirkungszusammenhanges der Herkunftsfamilie und ihrer sozialen Lage, sowie den damit einhergehenden divergenten Erfahrungsräumen von Kindern und Jugendlichen und ihren schulischen Leistungen beschreiben (Berger, Keim, & Klärner 2010; Hirschi 2010; Helbig & Morar 2017; Bruneforth, Höller & Widauer

2019). Die primären Effekte der Herkunft verweisen demnach auf eine Wirkungsbeziehung durch den sozialen Hintergrund der Familie, welcher „sich direkt auf die Schulleistungen und Kompetenzen der Kinder niederschlägt“ (Kramer et al. 2009 S. 26). Primäre Herkunftseffekte sind folglich schulische Leistungsunterschiede von Schüler*innen, die auf variable Ressourcenausstattungen sowie individuelle Förderung und Erziehung durch das Elternhaus bzw. der Erziehungsberechtigten zurückzuführen sind (Dietrich, Heinrich & Thieme 2013; Wicht, Stawarz & Ludwig-Mayerhofer 2019). Becker (2010, S. 94) fasst dies wie folgt zusammen:

„Primäre Herkunftseffekte spiegeln den Zusammenhang von sozialer Herkunft (gemessen an sozioökonomischen Ressourcen des Elternhauses oder am Bildungsniveau der Eltern) und schulischen Leistungen und den darauf basierenden Bildungserfolgen wieder. Je mehr ökonomische, kulturelle und soziale Ressourcen den Eltern zur Verfügung stehen, desto eher wachsen die Kinder in anregungsreichen Kontexten auf. Aufgrund dieser vorteilhaften Sozialisationsbedingungen werden Kinder aus höheren Sozialschichten besser den jeweiligen schulischen Leistungsanforderungen gerecht und haben daher vergleichsweise größere Chancen, auf der Schule zu verbleiben und die Studienberechtigung zu erwerben.“

Die primären Herkunftseffekte führen nach Boudon zu einer ungleichen (sozialisationsbedingten) Verteilung von Startchancen (Fuchs & Sixt 2007; Buchebner-Ferstl, Kaindl & Rille-Pfeifer 2016, Weber 2020) und in Folge dessen zu unterschiedlichen schulischen Leistungen. Im Kontext der Analyse von herkunftsbedingter Bildungsungleichheit, stellt das Konzept der Herkunftseffekte nach Boudon aussichtsreiche Modellierungsmöglichkeiten für statistische Prüfverfahren dar (Baumert et al. 2019). Die konkrete Beobachtung wird hierbei über Kriterien wie die berufliche Stellung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, deren Einkommensangaben, deren formal höchste Bildungsabschlüsse oder die Anzahl der im eigenen Haushalt vorhandenen Bücher (bzw. E-Reader) gemessen (Baumert et al. 2003). Ein prominentes Beispiel, welches mit diesen Hintergrunddaten nach potentiellen Zusammenhängen sucht, sind die PISA-Studien. Baumert et al. (2019, S. 268) schreiben hierzu:

„Mit PISA-2000 war es zum ersten Mal möglich, auf der Grundlage der für die Alterskohorte der 15-Jährigen repräsentativen Stichprobe den Zusammenhang zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und den bis zum Ende der Pflichtschulzeit erworbenen Basiskompetenzen zuverlässig für [den] internationalen Vergleich zu schätzen [...].“

Im Zuge dieser Untersuchungsperspektive kann hier festgehalten werden, dass bei allen teilnehmenden OECD Ländern ein statistisch signifikanter Zusammenhang der primären Herkunftseffekte und den erreichten (von PISA definierten) Kompetenzstufen zu beobachtbaren ist (Kramer 2017; Wallner-Paschon 2019). Mit Large-Scale-Assessments (LSA) geht eine empirische

Perspektive einher, die im Kern nach Zusammenhängen zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und den gemessenen Kompetenzen sucht. Hiervon ableitend, kann jedoch unter anderem gefragt werden, wie diese Zusammenhänge erklärt werden können bzw. wie sie im Kern, bezogen auf die konkreten Mechanismen sozialer Bildungsungleichheit, entstehen, gefestigt und reproduziert werden. Hier soll kein Zweifel an der Evidenz und Erklärungskraft statistischer Prüfverfahren argumentiert werden. Im Kontext des bereits angeführten Schaubildes über die Wirkungsebenen der sozialen Herkunft (Abbildung 3), scheint es jedoch fraglich, wie der Einfluss der sozialen Herkunft auf die primären Herkunftseffekte erklärt werden kann. So scheint es hierbei offen zu sein, ob Überprüfungen von statistischen Kennzahlen in der Lage sind, die Komplexität sozialer Interaktionen und Handlungspraktiken sachgerecht darzustellen und zu erklären. Wobei auch kritisch entgegnet werden könnte, dass dies nicht zwangsläufig die Aufgabe der LSA Forschung ist. Mit Blick auf die eigene Forschungsarbeit kann diesbezüglich festgehalten werden, dass die Entstehung der primären Herkunftseffekte, selbst eine eigenständige Forschungsperspektive darstellt, durch die jene Fragen tangiert werden, wie sich die soziale Vererbung von Bildungsungleichheit mit den damit einhergehenden geringeren Chancen auf höhere Bildung in Familien vollzieht.

Sekundäre Herkunftseffekte

Wie im Problemaufriss in Kapitel 2. dargelegt, lassen sich im österreichischen Schulwesen (sozial-) selektive Beteiligungsquoten beobachten. In diesem Kontext werden Fragen relevant, wie diese unterschiedliche Teilnahme in der Unter- und Oberstufenstruktur erklärt werden können. In der Tradition der Boudonschen Soziologie wird dies mit unterschiedlichen Wahlverhalten der Familien begründet. Hierfür führt Boudon den Begriff der sekundären Herkunftseffekte ein (Boudon 1974). Hier wird eine Rational-Choice-Theorie (RCT) zu Grunde gelegt, die „[mit] werterwartungstheoretischen Modellen des individuellen Bildungsverhaltens, [...] soziale Mechanismen für [die] Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten identifizieren und analysieren“ (Becker & Lauterbach 2016 S. 8).

Sekundäre Effekte beruhen auf der Beobachtung, dass Familien, in Abhängigkeit ihrer Klassenzugehörigkeit, unterschiedliche Entscheidungen treffen, welche Schulform für ihre Kinder die beste Wahl darstellen könnte. Im Kern dieser Entscheidungen steckt nach Boudon ein klassenspezifisches Abwägungsverhalten, bezüglich Vor- und Nachteilen langfristiger Bildungsinvestitionen (Fuchs & Sixt 2007; Becker & Lauterbach 2016, Blossfeld et al. 2019, Weber 2020). Konkret bedeutet dies, dass die Bildungsaspiration von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten in einem intentionalen Entscheidungsprozess, im Rahmen einer Investitionslogik für zukünftige Erträge, durch die

Wahl über die Anteilnahme an der jeweiligen Schulform, ausgehandelt werden muss (Hopf 2014). Boudon beschreibt diese Prozesse auf Grundlage der Annahme, dass Menschen in solchen Situationen rational handelnde und an Nutzenmaximierung orientierte Individuen seien (Spiegler 2015). Konkret konstatiert er in diesem Kontext:

„If we assume that the probability that an individual will choose **a** [den höheren Bildungsweg, Anm. des Autors] rather than **b** is an increasing function of the utility of choosing **a** rather than **b**, the probability that an individual will choose **a** rather than **b** becomes an increasing function of this family's social status.“ (Boudon 1974, S. 30, zit. in Spiegler 2015 S. 24)

Besonders bei der Frage nach den Entstehungs- und Reproduktionsmechanismen von Bildungsungleichheit verweist Boudon spezifisch auf schulbiographische Übertritte, da hier Entscheidungen getroffen werden müssen, in welche konkrete Schulform das Kind als nächstes gehen soll und an diesen Übertrittsprozessen, klassenspezifische Disparitäten in der Bildungsbeteiligung verstärkt werden können (Maaz, Baumert & Trautwein 2010). In mehrgliedrigen Schulsystemen spielen Bildungsentscheidungen demnach eine besondere Rolle. Konkret zeigt sich hier, dass Kinder aus weniger privilegierten Familien, bei gleichen Leistungen, seltener an einer höheren Bildungseinrichtung angemeldet werden, als Kinder aus privilegierten Verhältnissen (Spiegler 2015; Becker & Lauterbach 2016). Möller et al. (2020, S. 16) fassen hierzu zusammen:

„Doch auch bei gleichen oder ähnlichen Leistungen lassen sich ungleiche Bildungsverläufe nachweisen, die im Sinne Boudons als sekundäre Herkunftseffekte wirken: So nehmen nachweislich weniger Abiturient*innen aus unteren Sozialgruppen mit der Hochschulreife ein Studium auf und beginnen häufiger eine Berufsausbildung, während für jene aus oberen Sozialgruppen ein Hochschulstudium eher der selbstverständliche Bildungsweg ist [...]“

Im Rahmen von LSA wird der Boudonsche Erklärungsansatz dominierend, und hier in besonderer Form die sekundären Effekte der Herkunft, für die Erklärung und Reproduktion von sozialer Bildungsungleichheit herangezogen (Dietrich, Heinrich & Thieme 2013). Bereits Lehmann, Peek, & Gänßfuß legen 1997 mit ihren Daten aus der Hamburger Lernausgangslagen-Untersuchung (LAU-Studie) empirische Beweise für den Einfluss sekundärer Herkunftseffekte beim Übertritt von der Grundschule (Deutsches Äquivalent zur österreichischen Volksschule – Alter 6-10. Jahre) in die weiterführenden Schulen vor (Baumert et al. 2019). In den letzten Jahren ließen sich ähnliche Forschungsergebnisse über sekundäre Einflüsse der Herkunft für den Übertritt von der Primarstufe in die weiterführenden Schulzweige selektiver Schulsysteme replizieren (siehe Ditton, Krüsken & Schauenberg 2005; Stocké 2007; Maaz & Nagy 2009 sowie Baumert, Maaz & Jonkmann 2010;

Baumert et al. 2019). Im folgenden Abschnitt wird ein Zwischenfazit bezüglich dieser theoretischen Rahmung diskutiert, welches mit Ausführungen darüber endet, welche weitere Rolle die Boudonschen Annahmen für die eigene Arbeit spielen werden.

3.1.2 Zwischenfazit und Reflexionen für den eigenen Forschungszugang

Im Sinne eines kritisch-reflektierenden Zwischenfazits soll im Folgenden diskutiert werden, welchen Stellenwert die vorher beschriebenen Ansätze der primären und sekundären Herkunftseffekte in der eigenen Forschungsarbeit weiter einnehmen werden.

Im Rahmen der primären und sekundären Herkunftseffekte scheint es fraglich, inwiefern man mit hypothesenprüfenden Verfahren der Komplexität menschlichen Handelns gerecht wird (Thiersch 2014). Im Kern dieser Reflexion steht die Frage, ob bei diesen Ansätzen nicht eine dominante Einflussnahme marktwirtschaftlicher Prinzipien insistiert wird (ebd.). Thiersch führt hierzu das Folgende aus (2014, S. 27):

„Sie [Rational-Choice-Ansätze] beschreiben eine scheinbar immer dominanter werdende marktwirtschaftliche Logik des menschlichen Handelns in modernen Gesellschaften, wonach im Kontext der zunehmenden Bedeutung von Humankapital der Wert von rationalen und individuellen Nutzenkalkülen aufgrund von Ressourcenknappheit bei gleichzeitig gewachsenen Entscheidungsoptionen gestiegen ist. Folglich werden diese Nutzenkalküle und das Effizienzstreben der Menschen auch für die Erklärung von Entscheidungsprozessen im Bildungssystem interessant. Im beobachtbaren Streben nach höherer Bildung in den Familien und des wachsenden Werts von Bildung in einer ressourcenarmen Industrienation sieht man sich dabei bestätigt.“

Eine solche Verkürzung widerspricht nach Thiersch (ebd.) der Annahme, dass soziales Verhalten und Handlungen stets im Kontext ihrer individuellen Sozialisationsprozesse in der Familie, der Schule und den Peergroups betrachtet werden muss. Diesbezüglich kann daran gezweifelt, „[...] dass die Entscheidungsträger auch immer in der Lage sind, eine Bildungsentscheidung nach Nutzenkalkülen zu treffen.“ (ebd., S. 31). Für Thiersch sind „menschliche Handlungen nur im Kontext ihrer biographischen Erfahrungsgebundenheit zu verstehen.“ (ebd.). Fragen nach impliziten Wissensbeständen, im Sinne von unbewussten (handlungsleitenden) Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata bleiben in Rational-Choice-Modellen, genauso wie Erfahrungen durch die eigene Sozialisation, ausgespart (ebd.). Aus Sicht dieser Argumentation kann diskutiert werden, ob die Fokussierung auf Kompetenzunterschiede (als Resultat divergenter Ressourcen im Elternhaus) sowie herkunftsspezifische und unterschiedliche individuelle Entscheidungen

ausreichen, ungleichen Bildungserfolg zu erklären, oder ob dies Gefahr läuft, den Blick auf Dynamiken und Mechanismen zu versperrern, die innerhalb gesellschaftlicher Institutionen selbst ungleichheitsfördernd sind (Möller et al. 2020). Emmerich und Hormel (2015, S. 228) stellen in diesem Kontext die grundlegende Frage, wie sich die Vererbung sozialer Ungleichheit:

„[...] trotz der Existenz eines ›meritokratischen‹ Schulwesens vollzieht. Das Bildungssystem wird bei Boudon lediglich als Gelegenheitsstruktur für die Reproduktion allokativer Ungleichheit betrachtet, die internen Operationen der Schule – an denen sich seine ›meritokratische‹ Operationsweise erst be- oder widerlegen ließe – bleiben im Modell eine Black Box. Die komplexen Organisations- und Interaktionsprozesse, in denen leistungsrelevante SchülerInnenmerkmale mit dem Ziel der Selektion allererst erzeugt und individuell zugeschrieben werden, bleiben damit ebenso unbeobachtet, wie etwaige doing class-Effekte [...] auf der Ebene der formellen und informellen schulischen Kommunikation.“

Mit diesem Zitat kann noch einmal auf die Ausführungen im zweiten Teil des Problemaufrisses verwiesen werden, da dort ausgeführt wurde, wie institutionelle Logiken und damit einhergehende Selektions- und Exklusionseffekte, unter dem Deckmantel der Allokation in Schulen wirken können und somit bestimmte Schüler*innengruppen strukturell diskriminiert und benachteiligt werden (2.4 Perspektivenwechsel – Die Rolle der Schule bei der Herstellung und Reproduktion von Bildungsungleichheit).

Aus der Perspektive der bisherigen Argumentation lässt sich danach fragen, wieso in der empirischen Bildungsforschung eine starke Fokussierung auf Rational-Choice Ansätze zu beobachten ist (Maaz 2006; Baumert, Maaz & Trautwein 2009; Solga & Becker 2012; Thiersch 2014; Becker & Lauterbach 2016; Blossfeld et al. 2019; Wimmer & Oberwimmer 2021). Konkret zeigt sich, dass die empirisch-soziologische Bildungsforschung einen starken Fokus auf die familiären Entscheidungen (sekundäre Herkunftseffekte) bei den Übertrittsstellen des mehrgliedrigen Schulwesens legt. Dabei schenkte man „den Mechanismen der Entstehung von primären Herkunftseffekten deutlich weniger Aufmerksamkeit [...]. Sie werden zumeist nur statistisch kontrolliert [...].“ (Solga & Becker 2012, S. 20). Diese forschungsperspektivische Ausrichtung auf die familiäre Bildungsaspiration scheint jedoch wenig befriedigend, da letztlich unklar ist, warum gerade die primären Effekte der Herkunft in weiten Teilen der empirischen Bildungsforschung relativ wenig Beachtung finden (ebd.; Kramer 2013, 2017). Im Sinne dieser Argumentation bleibt somit offen, in welchen Wechselwirkungen Sozialisierungseffekte und Herkunftseffekte stehen, sowie in welchen Relationsgefügen diese mit den Strukturen des Bildungssystems wechselwirken. Des Weiteren ist fraglich, inwiefern primäre und sekundäre Effekte der Herkunft getrennt voneinander betrachtet und operationalisiert werden können (Ditton & Krüsken 2009, 2010). Spiegler führt in diesem Kontext aus (2015, S. 35):

„[W]ieso die Erfolgchancen nach Herkunftsschicht variieren und ob dies auf Unterschiede in ökonomischen Ressourcen oder doch auf die schichtspezifischen Passungskonzepte zurückzuführen ist, kann und will die Rational-Choice Theorie nicht erklären.“

Für ein tiefgreifenderes Verständnis jener Prozesse und Mechanismen, die zur Herstellung und Reproduktion von Bildungsungleichheit beitragen, sind diese ausgeklammerten Fragen jedoch von zentraler Bedeutung (ebd.).

Ausgehend von den bisherigen Reflexionen, wird im weiteren Verlauf eine konflikttheoretische Perspektive argumentiert, mit der jene Blickwinkel und Fragen relevant werden, inwiefern Bildungsungleichheiten aus Status- oder Klassenkämpfen resultieren (Solga & Becker 2012). Im Sinne einer solchen Argumentationslinie kann darauf aufmerksam gemacht werden, dass „[...] bereits Weber [...] 1921 daraufhin[wies], dass soziale Ungleichheit auf Herrschafts- und Konfliktverhältnissen beruht.“ (ebd., S. 22). Somit wären die Phänomene der Bildungsungleichheit aus der Perspektive von sozialen Schließungsprozessen zu betrachten und daher wird dem Zugang zu höherer Bildung eine zentrale Rolle zuteil, da hier zu diskutieren ist, inwiefern gesellschaftliche Großkollektive bzw. Statusgruppen daran ein Interesse haben, dass niedrigere gesellschaftliche Gruppen, Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen erhalten (ebd.). Hiervon ableitend, wird im weiteren Verlauf auf die Arbeiten von Pierre Bourdieu eingegangen, um aufzuzeigen, „dass die Reproduktion der Klassen- oder Ungleichheitsstruktur einer Gesellschaft nicht nur durch das Bildungssystem erfolgt, sondern dieses selbst notwendiger Bestandteil einer als meritokratisch legitimierten, gesamtgesellschaftlichen Ungleichheitsordnung ist.“ (ebd. S. 23). Mit der Theoriearchitektur nach Bourdieu können die Begrifflichkeiten der primären und sekundären Herkunftseffekte mit dem Begriff des Habitus (Bourdieu 1987; Kramer 2013) verbunden werden. Aus primären Herkunftseffekten werden so Sozialisations- bzw. Habituseffekte und „[auch] die so genannten sekundären Effekte der sozialen Herkunft sind als elterliche Bildungsentscheidungen Ausdruck der sozialen Existenzbedingungen und damit letztlich auch des Habitus [...].“ (ebd., S. 123). Eine Verbindung beider Begriffssphären bietet sich an, da bei der Erklärung primärer Effekte der Herkunft theoretische Ansätze im Mittelpunkt stehen, welche schulische Leistungen als ein Produkt unterschiedlicher Ausstattungen mit *kulturellem*, *sozialem* und *ökonomischem* Kapital theoretisieren (Stocké 2010). In der bildungssoziologischen Forschung ist es wenig bestritten, dass die eben genannten Ressourcen herkunftsspezifisch asymmetrisch verteilt sind (Bourdieu 1987, 2014). Um diese Perspektive weiter zu verfolgen wird im kommenden Abschnitt begonnen in die Arbeiten von Pierre Bourdieu einzusteigen. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie und unter welchen Prämissen Bildungsforschung mit den theoretischen Implikationen des französischen Soziologen erfolgen kann.

3.1.3 *Bildungsforschung nach Bourdieu - Anschlussstellen*

Anschließend an die final ungeklärte Frage, wie Bildungsungleichheit entsteht, reproduziert oder gefestigt wird, soll im Folgenden auf die Arbeiten von Pierre Bourdieu eingegangen werden. Der Ausgangspunkt der Bourdieuschen Soziologie konkretisiert sich in der Annahme, dass Erklärungsversuche zu Bildungsungleichheit, die Relationen und Wechselwirkungen zwischen dem Bildungssystem und dem System der sozialen Klassen berücksichtigen müssen (Kramer 2017). Hierbei deutet sich bereits an, dass Bourdieus Werk nicht aus einem einzelnen Teil besteht, sondern alle Teilbereiche vielmehr in einem Relationsgefüge in Verbindung zu setzen sind. Aus diesem Grund wird im Folgenden ein Überblick über die Arbeiten des französischen Soziologen gegeben, welche sich abschließend im Habituskonzept bündeln und verdichten. Dies verfolgt das Ziel, die theoretischen Implikationen der Bourdieuschen Soziologie für die weiteren Ausführungen im empirischen Teil dieser Dissertation fruchtbar zu machen.

Wie bereits aufgezeigt, lässt sich anhand einer bedeutsamen Anzahl von Untersuchungen der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg nachweisen (siehe 2. Problemaufriss(e) - Schulübertritte als Weichenstellung für das Leben junger Menschen Bis hierher ist offengeblieben, wie genau: „der Prozess der intergenerationalen Transmission von Bildungschancen über die Vermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, Orientierungen und Einstellungen der Eltern an ihre Kinder (etwa die Leistungsbereitschaft) vonstattengeht (Becker und Lauterbach 2008, S. 16).“ (zit. in El Mafaalani 2017, S. 103). Um diesbezüglich einen differenzierten Blick auf die übergeordneten Themen wie Bildungsungleichheit und deren Entstehung sowie deren Reproduktion zu bekommen, wird im Folgenden in die Theorie von Pierre Bourdieu eingeführt. Das nun nachfolgende Theoriewerk zur Erklärung von Bildungsungleichheit umrahmt eine ungleichheitsreflexive Perspektive auf die Gesellschaft bezüglich drei verschiedener Ebenen. Zum einen verweist Bourdieu auf die Bedeutung klassenspezifischer Herrschafts- und Unterdrückungsverhältnisse (Makro-Ebene), auf die institutionelle Ebene mit bspw. des Bildungssystems und seinen impliziten und expliziten gesellschaftlichen Überformungen (Meso-Ebene) und zum anderen auf die familiären und herkunftsspezifischen Reproduktionsmechanismen (Mikro-Ebene) (Möller et al. 2020). Bourdieus Arbeiten zählen damit zu den Konflikttheorien, welche ihren Blick auf die Frage richten: „wie Bildung als legitimes Reproduktionsmittel dienen kann oder, anders formuliert, wie bewerkstelligt wird, dass ‚die Übertragung von Kulturkapital zweifellos die am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kapital ist‘ und bleibt (Bourdieu 2009: 116)“ (Solga 2012, S. 467).

Das alles bündelnde Hauptwerk der Bourdieuschen Soziologie ist eine Theorie sozialer Praxis (Lippuner 2012; Lenger, Schneickert & Schumacher

2013; Dimbath 2016). Ziel dieser Theorie ist eine umfassende Beschreibung von distinktiven Denk-, Wahrnehmungs-, und Handlungsschemata individueller und großkollektiver Gruppen. Ebrecht & Hillebrandt (2002, S. 9) führen hierzu aus:

„[D]ie Praxistheorie vertritt [die These], dass soziale Strukturen und Funktionalitäten nur dann relevant sind, wenn sie mit der Lebenswirklichkeit der sozialen Akteure zu tun haben, wenn die sozialen Akteure also den Strukturen einen praktischen Sinn abgewinnen können, der sie dazu führt, die Strukturen durch ihre Praxis konstituierenden Handlungen zu reproduzieren.“

Die hier skizzierte Verbindungslinie zwischen sozialer Handlung und praktischem Sinn, gilt es im Kontext sozialer Bildungsungleichheit weiter zu fokussieren. Hierbei bietet sich der im Zitat angeführte Reproduktionsmechanismus besonders an, das Thema der Bildungsungleichheit mit dem Erklärungsmodell von Bourdieu aufzuarbeiten. Daher werden sich die nachfolgenden Abschnitte mit den zentralen Ausarbeitungen zur Entstehung und Reproduktion von sozialer (Bildungs-) Ungleichheit beschäftigen. Die Begrifflichkeiten *Sozialer Raum und Feld*, *kulturelles, ökonomisches* und *soziales Kapital* sowie *der Habitus* werden hierfür aufgegriffen und erläutert. Diese Begriffe führt der französische Soziologe ein, um sie als soziologisches Werkzeug für die Re- und Dekonstruktion gesellschaftlicher Verhältnisse fruchtbar zu machen. Der Ausgangspunkt von Bourdieus Soziologie sind nicht die zu beobachtenden gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten, sondern viel mehr die geheimen und verborgenen Mechanismen von Herrschaftsverhältnissen und deren großteils unsichtbare Reproduktion (Abels 2019). Nach Abels will Bourdieu: „[...] die verborgenen Mechanismen der Macht enthüllen‘, [...], um zu erklären, wie subtil Macht und soziale Ungleichheit zusammenhängen.“ (ebd., S. 240). Dies als Ausgangspunkt nehmend, wird im folgenden Abschnitt der soziale Raum und das Feld nach Bourdieu diskutiert.

Der soziale Raum und seine Felder

Da die Soziologie Pierre Bourdieus stets im Lichte einer gesellschaftskritischen und dekonstruierenden Herrschaftsanalyse zu betrachten ist (Abels 2019) scheint es sinnvoll mit Bourdieus empirischer Fassung des *sozialen Raumes* zu beginnen. Im Rahmen einer breit angelegten empirischen Korrespondenzanalyse nutzt der französische Soziologe die Ergebnisse seiner Untersuchung, um ein Gefüge aus spezifischen Positionen sozialer Akteur*innen in Relation zu den gesellschaftlichen Positionen anderer sozialer Akteur*innen zu erstellen (Blasius & Schmitz 2013). Die Relation dieser Positionen, ergeben sich hierbei aus den sozialen Existenz- und Möglich-

keitsbedingungen der jeweiligen Personen bzw. ähnlichen Personengruppen (ebd.). Bourdieu selbst schreibt hierzu:

„[...] es [handelt] sich bei[m] [...] sozialen Raum um eine abstrakte Darstellung, ein Konstrukt, das analog einer Landkarte einen Überblick bietet, einen Standpunkt oberhalb der Standpunkte, von denen aus die Akteure in ihrem Alltagsverhalten [...] ihren Blick auf die soziale Welt richten. Der hier konstruierte Raum, der auf einen Blick und simultan die Totalität von Positionen sichtbar macht – worin genau sein heuristischer Wert liegt –, die von den Akteuren selbst weder in ihrer Gesamtheit noch in ihren vielfältigen Wechselbeziehungen jemals wahrnehmbar sind, verhält sich zum praktischen Raum der Alltagsexistenz mit seinen Abständen, die man einhält oder markiert, und seinen Nächsten, die ferner sein können als jeder Fremde, wie der geometrische Raum zum hodologischen Raum der Alltagsexistenz mit seinen Lehrstellen und Diskontinuitäten.“ (Bourdieu 2014, S. 277).

Hier zeigt sich, dass die Metapher des sozialen Raums bei Bourdieu nicht als eine geographische Konzeption gemeint ist, sondern vielmehr eine Konstruktion gesellschaftlicher Zusammenhänge der Relationsgefüge sozialer Akteur*innen (Lippuner 2012). Die Grundlagen für die Konstruktion dieses Raumes sind nach Bourdieu Asymmetrien bei der individuellen Verfügbarkeit verschiedener Kapitalformen. Der für diese empirische Erhebung zu Grunde liegende Datensatz, repräsentiert die französische Gesellschaft der 1970er Jahre „als [einen] Raum von Unterschieden, die auf der Verfügbarkeit von ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital sowie deren symbolischer Komponente beruhen. Mit Hilfe des gewichteten Gesamtumfanges dieser Kapitalien (Kapitalvolumen) und deren Zusammensetzung beschrieb Bourdieu die Position von Individuen bzw. Gruppen in diesem Raum.“ (Blasius & Schmitz 2013, S. 201). Wie in anderen Beschreibungsmodellen gesellschaftlicher bzw. sozialer Ordnung, skizziert auch Bourdieu eine vertikale Achse zur Positionierung bezüglich des verfügbaren Kapitalvolumens (Spiegler 2015). Eine horizontale Achse erweitert dieses Modell bezüglich unterschiedlicher Strukturmerkmale des Kapitals (kulturelles oder ökonomisches). Auf der rechten Seite des Koordinatensystems differenziert Bourdieu nach dem konkreten ökonomischen Kapital und auf der linken Seite nach dem individuellen Volumen des kulturellen Kapitals (ebd.). Abbildung 4 verdeutlicht die eben angeführten Kapitalvolumen im Kontext des relationalen Gefüge des sozialen Raums.

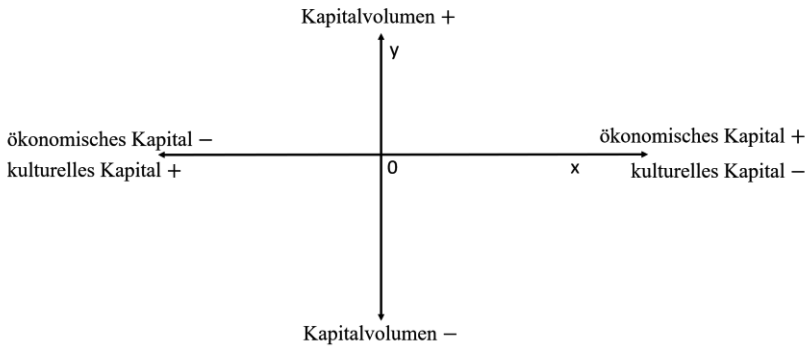


Abbildung 4 Quelle: Eigene Darstellung nach Bourdieu (1982)

Hieraus wird ersichtlich, dass es zwei bedeutsame Mobilitätsbewegungen geben kann. Zum einen die Vergrößerung und Minderung der jeweiligen Kapitalvolumina sowie die Möglichkeit der Umwandlung von ökonomischem in kulturelles Kapital und umgekehrt (ebd.). Bourdieu (2014, S. 219-220) schreibt hierzu:

„Da der soziale Raum in seinen beiden Dimensionen hierarchisch angeordnet ist – vom höchsten Gesamtkapital zum geringsten auf der einen Seite, von der dominanten Kapitalsorte zur dominierten auf der anderen Seite – sind zwei Formen von Verlagerungen möglich, [...] zunächst die – absteigenden oder aufsteigenden – Vertikalverlagerungen innerhalb derselben vertikalen Raumsektors [...] (z. B. [vom Volksschullehrer [zum] Gymnasiallehrer); dann die Transversalverlagerung, die den Übergang von einem Feld zum andern implizieren soll und sowohl auf derselben horizontalen Ebene ([z. B.] wenn der Volksschullehrer [...] Kleinhändler wird) als auch auf verschiedenen Ebenen vor sich gehen können ([z. B. vom] Volksschullehrer [zum] Industriell[en]).“

Um die jeweilige gesellschaftliche Position einer Person zu bestimmen, reicht es nach Burzan (2011) nicht aus, ihre quantitativen Kapitalstärken zu messen, vielmehr müssen diese Verfügbarkeiten in Relation aufeinander bezogen werden. Besonders bedeutsam wird dies beim Gefüge sowie der spezifischen Relation von kulturellem zu ökonomischem Kapital. Ein derartiges Relationsgefüge kann durch eine von Eder (1989) auf Deutschland bezogene Korrespondenzanalyse verdeutlicht werden (Eder 2011).

Abbildung 5 kann entnommen werden, wie die Kapitalstrukturen ihre relative Stellung im sozialen Raum einnehmen. An dieser Stelle muss darauf verwiesen werden, dass die grafische Darstellung der Positionierungen kein statisches Ebenbild ohne Veränderungspotential darstellt (Burzan 2011). Bourdieu beschreibt in diesem Kontext, dass Menschen im sozialen Raum: „ausgehend von ihrer Stellung in ihm, in einen fortwährenden Kampf[,] um die Veränderung diesen Raums untereinander verwickelt [sind]“ (Bourdieu 1992 zit. in Burzan 2011, S. 129). Dieser Verteilungskampf scheint im Kontext von Bildungsungleichheit eine besondere Rolle einzunehmen. Konkret kann mit einer solchen Konzeption soziale Ordnung diskutiert werden, inwiefern die hiermit einhergehenden Verteilungsfragen (hier Verteilung von gesellschaftlichen Gütern wie Bildungszertifikaten und damit in späterer Folge gesellschaftliche Stellungen) in einem Zusammenhang mit dem historisch überdauernden Phänomen der Bildungsungleichheit stehen.



Abbildung 5 Quelle: Eder (1989) zit. In Burzan (2011)

Bourdieu's Konstruktion des sozialen Raums definiert er als eine „abstrakte Darstellung, ein Konstrukt, das analog einer Landkarte einen Überblick bietet, einen Standpunkt oberhalb der Standpunkte [...]“ (Bourdieu 2014, S. 277). Um diesen Abstraktionsgrad, oder besser – die Höhe des Beobachtungspunktes zu minimieren, führt Bourdieu den Begriff des Feldes ein. Mit diesem Begriff formuliert Bourdieu, eine weitere soziologische Konstruktion, welche als Austragungsort für die Verteilungskämpfe von knappen Ressourcen

cen und der damit einhergehenden Struktur sozialer Ungleichheit definiert wird (Kieserling 2008). Felder entsprechen somit den Teilbereichen der Gesellschaft, wie beispielsweise dem politischen Feld, dem religiösen Feld etc. (Erler, Laimbauer, Sertl 2011) und so auch dem schulischen/ erzieherischen Feld der Bildung. Der Feldbegriff ist hierbei „[...] vergleichbar mit einem Spielfeld, indem die verschiedenen Kapital-Formen Trümpfe darstellen. So reproduziert sich im sozialen Feld der Bildung soziale Ungleichheit vor allem über das kulturelle Kapital, [...]“ (ebd., S. 8). Mit dieser Perspektive gehen Fragen bezüglich dem Gefüge von schulischen Macht- und Ohnmachtsbeziehungen und den damit implizierten Verteilungskämpfen einher. Betrachtet man Bildung in diesem Kontext als eines jener Güter, welches in Verteilungskämpfen verhandelt wird, dann kann mit der Bourdieuschen Soziologie und den Ausführungen des Feldes – hier spezifischer des schulischen Feldes – auf die Möglichkeit fokussiert werden, jene Praktiken zu untersuchen, die Zugehörigkeiten generieren, Differenzen markieren, durch die Anerkennung zugewiesen wird und Grenzen durchgesetzt werden (Grabau & Rieger-Ladich 2020). Diese Perspektive erscheint für den bereits diskutierten Themenkomplex der institutionellen Benachteiligung bzw. Diskriminierung von besonderer Bedeutung (siehe Abschnitt 2.4.2 Diskriminierung und Benachteiligung im und durch das Erziehungssystem). Der Grund für diese thematische Fokussierung liegt darin begründet, dass die Bourdieusche Soziologie soziologisch- theoretische Operationen ermöglicht, welche stets im Lichte einer gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsanalyse zu betrachten sind und daher geraten „Schulen [...] als Elemente eines Regimes der Normalität in den Blick, welches das Feld des Sozialen kartiert und bestimmte Lebensentwürfe nobilitiert, andere hingegen diskreditiert“ (ebd., S. 498). Die hier erwähnte Feldspezifikation der Schule als Austragungsort von Verteilungskämpfen bzw. der Implikation, dass im schulischen Feld Phänomene zu thematisieren sind, die sich mit Normalitätserwartungen und Anforderungsstrukturen beschäftigen, wird in den Abschnitten 3.2.2 (Schulkultur, Habitus und die kulturelle Passung) weiter nachgegangen.

Im Folgenden scheint es sinnvoll, zum einen die genannten Kapitalarten zu konkretisieren und zum anderen auf die erwähnten Verlagerungen der Kapitalvolumina weiter einzugehen, da hiermit Fragen nach sozialer Mobilität (und hier spezifisch im schulischen Kontext von Auf- und Abstiegen) impliziert sind.

Kulturelles, ökonomisches, soziales und symbolisches Kapital

Der Kapitalbegriff wird von Bourdieu als spezifisches Element zur Erklärung sozialer Strukturen eingeführt (Albrecht 2002). Hierbei scheint es auf der Hand zu liegen, dass die Begrifflichkeit des Kapitals von Karl Marx entliehen wurde (Jurt 2012). Konkret zeigt sich dies, wenn Bourdieu davon spricht,

dass die gesellschaftliche Ordnung stets eine Form von akkumulierter Geschichte ist. Bourdieu selbst schreibt hierzu (Bourdieu 1992, S. 49):

„Sie darf deshalb nicht auf eine Aneinanderreihung von kurzlebigen und mechanischen Gleichgewichtszuständen reduziert werden, in denen die Menschen die Rolle von austauschbaren Teilchen spielen. Um einer derartigen Reduktion zu entgehen, ist es wichtig, den Kapitalbegriff wieder einzuführen, und mit ihm das Konzept der Kapitalakkumulation mit all seinen Implikationen. Kapital ist akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Material oder in verinnerlichter, »inkorporierter« Form.“

Die Begrifflichkeit der Inkorporation meint hierbei einen exklusiven und subjektbezogenen Prozess der Aneignung sozialer Energie in Form von verdinglichter und lebendiger Arbeit (Rohlf's 2011). Am Beispiel des inkorporierten kulturellen Kapitals lässt sich dieser Prozess damit verdeutlichen, dass jedwede Form der Aneignung dieses Kapitals mit einem Verinnerlichungsprozess einhergeht (Bourdieu 2001; Hackl 2017). Infolge dessen statet die Inkorporation von bspw. Wissen und Fähigkeiten eine Person mit gesellschaftlicher Wirkmächtigkeit aus, „welche sich sprachlich vielleicht am besten durch den dopselnsinnigen Begriff des Vermögens charakterisieren lässt.“ (Hackl 2017, S. 38)

Nach Bourdieu lassen sich alle handlungsrelevanten Ressourcen eines Individuums zu einer Kapitalsorte hinzuordnen (Lenger, Schneickert & Schumacher 2013). Dabei können diese Ressourcen auch als Machtmittel zur Platzierung im sozialen Raum verstanden werden (Abels 2019). Der Begriff des Kapitals wird beim französischen Soziologen jedoch nur zum Teil so verwendet, wie ihn Marx konzipiert hatte (Eder 2013). Die Entlehnung des Kapitalbegriffes vollzieht sich bei Bourdieu auf zwei Ebenen. Als erstes wird das Kapital auf seine Habenstruktur reduziert und in Folge dessen mit den Adjektiven „*ökonomisches, kulturelles und soziales*“ spezifiziert (ebd.). Dies zeigt, dass der von Bourdieu verwendete Kapitalbegriff, über eine rein ökonomische Bedeutung hinaus geht. Eder schreibt hierzu (ebd., S. 57):

„Die von Marx dem Kapital zugeschriebene Eigenschaft der systemischen Selbsterstörung und der damit verbundenen Ausbeutung von Menschen (der Lohnarbeiter) durch Menschen (der Kapitalisten) ist bei Bourdieu nicht mehr vorhanden. Stattdessen geht es um die sich in ungleicher Kapitalienverteilung reproduzierende Macht von Menschen über Menschen“

Für Bourdieu ist Kapital Macht – Macht über den sozialen Raum bzw. das soziale Feld, in dem die verschiedenen Kapitalsorten als Handlungsressource so zu verstehen sind, so dass sie als Mittel zur Ausübung von Macht eingesetzt werden können (Rohlf's 2011). Letztlich verwendet Bourdieu den Kapitalbegriff, um „[...] jene Ungleichheiten sichtbar zu machen, die Machtverhältnisse begründen.“ (Eder 2013, S. 57).

Im Kontext von Bildungsungleichheit steht für Bourdieu das kulturelle Kapital im Mittelunkt (Spiegler 2015). Spiegler (ebd., S. 239) wendet in diesem Kontext ein, „[dass für Bourdieu] kulturelles Kapital eine Hypothese zur Erklärung von herkunftsabhängigem Schulerfolg [ist]“. Kulturelles Kapital kann auch mit *nützlichem Wissen, Fähigkeiten* sowie *kulturellen Objekten* und *Zertifikaten* übersetzt werden (Hackl 2017). Jedoch muss diese Kapitalform noch einmal in drei weitere Formen differenziert werden. Zum einen nennt Bourdieu hierbei das verinnerlichte bzw. *inkorporierte kulturelle Kapital*, welches in Form von dauerhaften Dispositionen des Individuums vorliegt (Rohlf's 2011). Bourdieu beschreibt diese Form des Kapitals wie folgt (Bourdieu 2001, S. 113-114):

„Die Akkumulation von Kultur in inkorporiertem Zustand – also in Form, die man [...] auf Deutsch »Bildung« [...] nennt – setzt einen Verinnerlichungsprozess voraus, der in dem Maße, wie er Unterrichts- und Lernzeit erfordert, Zeit kostet. Die Zeit muss vom Investor persönlich investiert werden [...]. Wer am Erwerb von Bildung arbeitet, arbeitet an sich selbst, er »bildet sich«. Inkorporiertes kulturelles Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der »Person«, zum Habitus geworden ist. [...] Es vergeht und stirbt, wie sein Träger stirbt und sein Gedächtnis, seine biologischen Fähigkeiten usw. verliert. Das heißt, das kulturelle Kapital ist auf vielfältige Weise mit der Person in ihrer biologischen Einzigartigkeit verbunden [...].“

Die Strukturmerkmale von *inkorporierten kulturellen* Merkmalen sind demnach die Investition der Eigeninitiative sowie die daraus resultierenden Verinnerlichung von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen (Rohlf's 2011). Für Bourdieu steht diese Form des Kapitals unter besonderer Berücksichtigung, da es in seiner beschriebenen Form an die jeweiligen sozialen Akteur*innen und ihre biologischen Körper gebunden ist: „und keine Möglichkeit besteht, es kurzfristig von einer Person auf eine andere zu übertragen. Die Prozesse der ‚Transmission des kulturellen Kapitals in der Familie‘ sind deutlich verborgener als beispielsweise die Übertragung ökonomischen Kapitals.“ (Bourdieu 1983, S. 187 zit. in Spiegler 2015, S. 240). Diese Unterform des kulturellen Kapitals eignet sich besonders, um die subtilen Mechanismen der Macht zu verheimlichen (Spiegler 2015). Konkret meint dies, dass durch die Inkorporation des kulturellen Kapitals das Bild suggeriert wird, der oder die Besitzer*in habe besonders stark ausgeprägte „natürliche Fähigkeit[en]“ (ebd.). Im Abschnitt Bildung und Lebenschancen wird noch zu zeigen sein, dass mit den Verweisen auf „*natürliche Fähigkeiten*“ ein besonderes Potential zur Verschleierung von ungleichen Herrschaftsverhältnissen einhergeht (siehe Kapitel 4. Exkurs - Bildung und Lebenschancen)

Als eine weitere Differenzierungsebene benennt der französische Soziologe die Begrifflichkeit des *objektivierte Kulturkapitals*. Diese Form des kulturellen Kapitals ist in besonderer Form an das ökonomische Kapital gebunden, da es sich auf konkrete materielle Werte bezieht (El-Mafaalani

2012). Gemeint sind hierbei speziell Güter, welche in ihrer objektiven Betrachtung einen anerkannten Kulturwert in sich tragen (Braun, Lex & Reißig 2018). Dies können insbesondere der Besitz von Kunstgegenständen (Gemälde), Kunstgütern (Bücher) sowie Kulturwerkzeugen (Klavier) sein, welche besonders geeignet sind, ihre immaterielle Natur zur Schau zu stellen „[...] – die also auf gewisse Weise Bildung bzw. Gebildetsein ‚vorführen‘.“ (ebd., S. 70). An dieser Kapitalform lässt sich besonders gut das Beziehungsgefüge zwischen den Kapitalformen beschreiben. So kann objektiviertes kulturelles Kapital zwar übertragen werden, aber nur im Sinne seines juristischen Eigentums, nicht im Sinne einer wirklichen Aneignung der „[...]“ Verfügung über kulturelle Fähigkeiten, die den Genuss eines Gemäldes oder den Gebrauch einer Maschine erst ermöglichen [...].“ (Bourdieu 2001, S. 117)

Die dritte Differenzierung des Kulturkapitalbegriffes, wird durch das *institutionalisierte Kulturkapital* vollzogen. Dieses Kapital ist in Form von Bildungsabschlüssen und den damit einhergehenden Titeln wirksam. Nach Thiersch (2014) sind die Bildungszertifikate die Legitimationsformen des inkorporierten Kapitals. Konkret schreibt er hierzu: „*Durch einen Titel erhalten die sozialen Akteure und Gruppen rechtliche und dauerhafte Garantien des kulturellen Kapitals und eine institutionelle Wertschätzung. Je seltener es einen Titel gibt, desto wertvoller ist er.*“ (ebd., S. 61). Für Bourdieu ist das inkorporierte Kulturkapital den gleichen biologischen Grenzen unterlegen wie denen seiner*s Besitzer*in und daher benötigt es in diesem Kontext eine Objektivierung dieser Kapitalform (Bourdieu 2001). Bildungsabschlüsse sind daher das Produkt dieses Prozesses und dienen in ihrer Funktion als Ausweis kultureller Kompetenz, welches:

„[...] seinem Träger in Bezug auf die Bildung einen konventionellen, stabilen und juristisch garantierten Wert verleiht, produziert die soziale Alchemie eine Form von kulturellem Kapital, die eine relative Autonomie in Bezug auf dessen Träger und sogar in Bezug auf das kulturelle Kapital, das dieser zu einem gegebenen Zeitpunkt effektiv besitzt, hat.“ (Bourdieu 2001, S. 118)

Institutionalisiertes kulturelles Kapital lässt sich am Beispiel der Bildungszertifikate am deutlichsten veranschaulichen, da mit diesen eine institutionalisierte Macht einhergeht, die Menschen veranlasst, „[...] etwas zu sehen und zu glauben, oder mit anderen Worten, etwas anzuerkennen.“ (ebd., S.119).

Das ökonomische Kapital nimmt bei Bourdieu insofern eine besondere Rolle ein, da es das zentrale Medium für Umwandlungsprozesse ist (Bourdieu 1983). Für ihn ist diese Kapitalform unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar „[...] und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts“ (ebd., S. 185). In der Bourdieuschen Soziologie ist es wesentlich, darauf zu verweisen, dass eine rein ökonomisierte Betrachtung von ökonomischem Kapital zu kurz greifen würde (ebd.). Im Kontext dieser Kapitalsorte muss nach Bourdieu von einer doppelten Annahme aus-

gegangen werden. Zum einen liegt allen anderen Kapitalformen ein gewisser Anteil ökonomischen Kapitals zu Grunde und zum anderen können die transformierten und travestierten Erscheinungsformen des ökonomischen Kapitals niemals gänzlich auf diese Beziehung und Anteilhaftigkeit zurückgeführt werden, „weil sie ihre spezifischsten Wirkungen überhaupt nur in dem Maße hervorbringen können, wie sie verbergen (und zwar zu allererst vor ihrem eigenen Inhaber), daß das ökonomische Kapital ihnen zugrunde liegt [...]“ (ebd., S. 196). Hierbei wird besonders deutlich, wie die verborgenen Mechanismen von Macht im zeitlichen Verlauf interagieren. Im Kontext von gesellschaftlicher Ungleichheit, differenziert Bourdieu ökonomisches Kapital entlang einer historischen Betrachtung. Galt das ökonomische Kapital im 19. Jahrhundert als die zentrale Größe bei der Reproduktion von sozialem Status, so veränderte sich dies im Laufe des 20. Jahrhundert zu Gunsten des kulturellen Kapitals (Lenger & Priebe 2013).

Die letzte Kapitalart die Bourdieu beschreibt ist das soziale Kapital. Diese Form umfasst alle formellen und informellen Beziehungen sowie Beziehungsnetzwerke, welche einem Individuum zur Verfügung stehen (Braun, Lex & Reißig 2018). Eine besondere Bedeutung erhält diese Form durch ihre Funktion, dass soziales Kapital bei der Konvertierung bzw. Umwandlung der anderen Kapitalsorten direkt beteiligt sein kann (ebd.). Dies zeigt sich nach Bourdieu in sozialen Beziehungen, welche sich nur durch gesellschaftliche Praxen verstehen lassen, da sie auf der Grundlage materieller und/oder symbolischer Tauschaktionen existieren (Bourdieu 1992). Konkret schreibt er hierzu (Bourdieu 1992, S. 52):

„Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennen verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen. Das Gesamt-Kapital, das die einzelnen Gruppenmitglieder besitzen, dient ihnen allen gemeinsam als Sicherheit und verleiht ihnen – im weitesten Sinne des Wortes – Kreditwürdigkeit.“

Soziales Kapital wird als Beziehung zu anderen sozialen Akteur*innen erst dann von Bedeutung, wenn sich an ihnen soziale Handlungen vollziehen und sie zu sozialen Verhältnissen führen, „[...] die durch kontinuierlich differentielle Verteilung dieser Ressourcen gekennzeichnet ist.“ (Albrecht 2002, S. 2020). Als Beispiel führt Bourdieu eine Untersuchung französischer Universitäten an. Hier konnte er zeigen, dass Anerkennung und Machtpositionen nicht ausschließlich durch wissenschaftliche Expertise entstehen, sondern auch durch ein soziales Strukturierungsprinzip, „das letztlich darauf beruht, die richtigen Leute in den richtigen Positionen zu kennen“ (ebd.).

In diesem Kontext nennt Bourdieu noch ein weitere Kapitalform – das symbolische Kapital – welches einen eher repräsentativen Charakter hat und

sich als eine Form des Ansehens beschreiben lässt. Mit Verweis auf Bourdieu [Bourdieu 1997: 311] selber ist für Spiegler (2015, S. 240) „[s]ymbolisches Kapital [...] soziale Anerkennung, die dazu führt: ‚anzuerkennen, zu würdigen, zu dekretieren, was gekannt und anerkannt zu werden verdient und allgemeiner: zu sagen, was ist oder, besser, was es mit dem, was ist, auf sich hat, was man davon zu halten hat‘.“ Das symbolische Kapital ist nicht einfach eine weitere Kapitalform, vielmehr ist es eine übergeordnete Kategorie, die sich in der sozialen Praxis durch Prestige, Ehre und Anerkennung zeigt. Sie kann sowohl an das Subjekt gerichtet sein als auch an eine konkrete Kapitalform (bspw. Reichtum oder ein Universitätsabschluss) (Jurt 2012).

Wie bereits am Anfang dieses Abschnittes erwähnt, gilt es die genannten Kapitalformen nicht in einem engeren ökonomischen Sinne zu verstehen. Bourdieu geht es vielmehr darum, eine Ökonomie des Handelns zu konstruieren (Jurt 2012). Alle Kapitalarten stehen in einem Beziehungsgefüge zueinander und können sich gegenseitig reproduktiv stützen sowie ineinander konvertiert werden (ebd.). Besonders deutlich wird dies, wenn der französische Soziologe davon spricht, dass: „[alle] Kapitalarten [...] mit Hilfe von ökonomischem Kapital erworben werden [können], aber nur um den Preis eines mehr oder weniger großen Aufwandes an Transformationsarbeit, die notwendig ist, um die in dem jeweiligen Bereich wirksame Form der Macht zu produzieren“ (Bourdieu 1983, S. 195). Besonders hier stellt sich, im Kontext der hier vorliegenden Forschungsarbeit, die Frage, wie diese Transformationsleistungen von weniger privilegierten Familien und ihren Kindern geleistet werden können.

Im folgenden Abschnitt werden die bisherigen Ausführungen zum sozialen Raum und Feld, sowie zu den verschiedenen Kapitalformen im Habituskonzept gebündelt und diskutiert.

Der Habitus

In Bourdieus *Theorie der Praxis* nimmt das Habituskonzept eine besondere Stellung ein, da in diesem Konzept alle bisher vorgestellten Theorieteile (*sozialer Raum, Felder und Kapitalformen*) miteinander und aufeinander in Beziehung gesetzt werden (Lenger, Schneickert & Schumacher 2013). Bourdieu sieht im Habituskonzept die Möglichkeit, die vermeintliche Dichotomie zwischen Subjektivismus und Objektivismus aufzulösen (ebd.). Begründet wird dies damit, dass sich aus der Verbindung zwischen sozialem Raum bzw. Feldern und den verschiedenen Kapitalformen Annahmen über Existenz- und Möglichkeitsbedingungen sozialer Akteur*innen ableiten lassen. Damit erzeugt Bourdieu mit dem Begriff des Habitus eine Vermittlungsinstanz zwischen Struktur und Subjekt (Jurt 2012; El-Mafaalani 2012). Nach Kramer geht es bei Bourdieu mit dem Habitus um (2017, S. 196):

„eine Art ‚praktischen Sinn‘, der den Sinn für die eigene Stellung im sozialen Raum einschließt und der allen bewussten Entscheidungen und absichtsvollen Handlungen zugrunde liegt.“

Im Sinne der Bourdieuschen Soziologie geht es also darum, soziale Verhältnisse und Praxis zu erklären, ohne dabei intentionale Absichten als Ausgangspunkte zu deklarieren (Kramer 2019b). Aus dieser Perspektive heraus ist der Habitus als eine Art „existenzielle praktische Beherrschung“ seiner sozialen Möglichkeiten zu begreifen (ebd., S. 33). Kramer konkretisiert dies weiter als eine „[...] existenzielle Handlungsbefähigung [...] dessen Inkorporierung als praktischer Sinn zum Handeln befähigt und zugleich darin die sozialen Bedingungen seiner Genese naturalisiert und verschleiert.“ (ebd.). Hieraus lässt sich ableiten, dass der Habitus als ein System aus vorangepassten Dispositionen verstanden werden kann, welches die unwahrscheinlichsten Handlungsvollzüge bzw. Praktiken in einem nicht intentionalen Entscheidungsprozess als undenkbar und unausführbar markiert (Kramer 2011, Kramer 2017). Der Habitus bewirkt also:

„– quasi hinter dem Rücken einer bewussten Durchdringung und intentionalen Entscheidung –, dass Unvermeidliches ‚gewollt‘ und aus der Not eine Tugend gemacht wird. [...] Als ‚inneres Gesetz‘ bewirkt der Habitus als erworbenes System von Dispositionen die Aktualisierung der Vergangenheit im Gegenwärtigen, gerade weil er von den Konditionierungen seiner Aneignung geprägt ist. Und er ‚trachtet‘ gleichzeitig danach, die Gegenwart zu überdauern, und sich in die Zukunft fortzupflanzen.“ (Kramer 2011, S. 48)

Nach Kramer (2019b, S. 34) spricht Bourdieu hier von der Einverleibung der sozialen Existenzbedingungen, welche durch den Habitus „[...] als Gegenwart gewordene Vergangenheit weiterwirken und Zukunft nach deren Abbild generieren [...].“ (ebd.). Die somit angesprochene Inkorporierung soll dabei auf den Prozess der Habitusgenese aufmerksam machen, durch dieser der Habitus zum einen als strukturierte Struktur und zum anderen als strukturierende Struktur verstanden werden kann (Bourdieu 2014). Hiermit „[...] sorgt der Habitus im Sinne eines Hervorbringungsmodus [Modus Operandi] gerade für solche Praktiken und Vorstellungen, die objektiv an die Existenzbedingungen angepasst sind, insofern diese mittels ihrer Konditionierungen den Habitus als ‚strukturierte Struktur‘ ja hervorgebracht haben.“ (Kramer 2011, S. 47). Die strukturierende bzw. praxishervorbringende Wirkung zeigt der Habitus demnach in seiner spezifischen Art des Auftretens, seinen Umgangsformen, seiner Sprache, Vorlieben und Geschmäcker, Gewohnheiten und Erwartungen (Bourdieu 2014). In dieser spezifischen Bestimmung spricht Magyar-Haas (2020, S. 10) davon, dass der Habitus auch eine physische Ebene hat und sich „[s]oziale Verhältnisse sowie ihre Klassifikations- und Deutungsmuster [...] in die Körper hinein[schreiben] und [...] – wie Bourdieu dies in seiner Habitusstheorie entfaltet – zu habitualisierten Handlungs-

weisen [werden].“ Damit steckt im Habitus die Funktion, zu zeigen wie und was er ist, um damit gleichzeitig darzustellen, wie und was er nicht ist bzw. auch nicht sein kann (ebd.; Kramer 2011, 2019b). Konkret schreibt Bourdieu hier (2014, S. 279):

„Eine jede soziale Lage ist mithin bestimmt durch die Gesamtheit dessen, was sie nicht ist, insbesondere jedoch durch das ihr Gegensätzliche: soziale Identität gewinnt an Kontur und bestätigt sich in der Differenz.“

Im Kontext der bisherigen Ausführungen lässt sich so eine Typologie von Handlungs-, Wahrnehmungs- und Deutungsschemata ableiten, die konstitutiv mit der sozialen Position in Verbindung steht und damit etwas aussagt, wie in dieser Klasse gedacht, gehandelt und wahrgenommen wird (Abels 2019). Dabei kann davon ausgegangen werden, dass sich Klassenstrukturen nach innen durch einen eingelebten Klassenhabitus stabilisieren (ebd.). Diese Annahme konkretisiert sich darin, dass im Habitus auch eine kollektive Komponente innewohnt und diese dafür sorgt, dass die soziale Praxis von Mitgliedern ähnlicher sozialer Statusgruppen bzw. Klassen besonders gut aufeinander abgestimmt ist, ohne dass sich die Handelnden dessen bewusst sind (Bourdieu 1993; Kramer 2019b). Lenger, Schneickert & Schumacher (2013, S.27) schreiben hierzu:

„Die Kohärenz der Lebensstile gründet auf Geschmacksähnlichkeiten, die auf ähnlichen Klassifikationsschemata des Habitus basieren und dem Bewusstsein der Akteure höchstens fragmentarisch zugänglich sind [...]. Dass der Geschmack eine vereinende Wirkung hat, zeigt sich etwa am Beispiel erster sozialer Begegnungen. Spontane Zu- bzw. Abneigung sowie die sofortige Klassifikation und Bewertung kleinster Äußerungen innerhalb der ersten persönlichen Kontakte funktionieren völlig unbewusst und tragen doch systematischen Charakter [...]. Diese Systematik aus Anziehung und Abstoßung funktioniert nun nicht allein bei sozialen Kontakten, sondern strukturiert das gesamte Handeln und Denken von Menschen, jedoch auf eine unbewusste und kaum spürbare Art.“

Mit dieser Kohärenz der Lebensstile kann der Habitus zum einen als ein Klassenhabitus konzeptualisiert werden, der sich darin begründet, dass soziale Akteur*innen aufgrund ihrer Stellung im sozialen Raum verhältnismäßig ähnliche Erfahrungen machen (können) und zum anderen kann der Habitus als ein Individualhabitus gedacht werden, da es auszuschließen ist, dass es auch nur zwei Subjekte gibt, welche die gleichen Erfahrungen, in der gleichen Reihenfolge gemacht haben (Kramer 2017). Kramer schreibt hierzu (ebd., S.196):

„[W]eil Existenzbedingungen für Subjekte in gleichen Lagerungen ähnlich sind, erscheint der Habitus für Bourdieu [...] als eine kollektive Mentalität – als Klassenhabitus. [...] Die Einzigartigkeit der Stellung innerhalb einer Gruppierung und die individuellen Erfahrungen

des Lebensablaufs markieren [...] eine individualisierte Seite des Habitus [– einen individuellen Habitus].“

Auf den Individualhabitus bezogen ist hierbei die Annahme zentral, dass ein spezifischer Habitus – für diese Forschungsarbeit also der Schüler*innenhabitus – kein unverbundener Teilhabitus ist, sondern dieser als Partialhabitus eines Gesamthabitus zu denken ist, der sich hierbei immer in Relation zum jeweiligen Feld (Schule) konstituiert (Kramer 2019b). Im weiteren Verlauf wird diese Thematik weiter spezifiziert (Siehe Abschnitt 5.2.2 Methodologische und methodische Zusammenführung).

Im Kontext der bisherigen Ausführungen lässt sich hier noch einmal darauf bezugnehmen, warum diese Forschungsarbeit mit dem Habituskonzept weiterarbeiten wird. Konkret bezieht sich dies auf die methodologisch fruchtbare Theoriearchitektur, der Habitus sei ein ordnendes und praxisgenerierendes System inkorporierter Dispositionen (ebd.). Hiermit geht die zentrale Annahme einher, dass dessen Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen objektiv geregelt und regelmäßig sind (Kramer 2011). Die damit angesprochene Begrifflichkeit der Regelmäßigkeit bzw. Strukturiertheit, wird im Rahmen der methodologischen Gegenstandskonzeption des Habitus für die empirische Bearbeitung des Materials eine besondere Stellung einnehmen (Abschnitt 5.2 Die Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion). Des weiteren wird mit diesem Konzept gearbeitet, da mit dem Habitus zwangsläufig eine nicht intentionale Ebene der Entscheidungsfindung einhergeht und dies „[...] bringt den Ansatz Bourdieus in eine Frontstellung gegenüber theoretischen Annahmen und Konzepten, die – wie in den theoretischen Modellen des ‚rational choice‘ [...] von einer primär bewussten und intentionalen Verhaltenssteuerung ausgehen.“ (Kramer 2011, S. 47). Für die in dieser Forschungsarbeit wesentliche Perspektive, jene der Übertrittsgeschehnisse am Übergang SEK I zu SEK II, hat das Habituskonzept daher weitreichende Folgen. Wenn der Habitus als ein System von unbewussten und inkorporierten Dispositionen verstanden werden kann, welcher seine Handlungspraxen nicht intentional steuert (ebd.), dann scheinen Schulübertritte im Sinne einer potentiellen persönlichen Krise ein geeignetes Phänomen darzustellen, um den Spuren (im Sinne seiner strukturierenden und praxishervorbringenden Kraft) des Habitus nachzugehen. Diese sozialen Hinterlassenschaften gilt es wiederum in ein spannungsreiches Verhältnis zwischen der Schule als Institution und dem Subjekt einzuordnen und aufeinander zu beziehen. Dieser Ansatz lässt sich dahingehend begründen, als das im Abschnitt 2.4.2 (Diskriminierung und Benachteiligung im und durch das Erziehungssystem) aufgezeigt wurde, dass es im Schulwesen facettenreiche Anforderungslogiken sowie Normalitätserwartungen gibt, die im Sinne einer kulturellen Passungskonstellation (Kramer 2017) bei Übertrittsprozessen relevant werden und mit denen der Habitus interagieren muss, um bspw. nach dem Wechsel in eine neue Schule erfolgreich zu sein.

3.1.4 *Ausblicke der Bourdieuschen Soziologie für das Feld der Schule und Zwischenfazit*

Bevor das konkrete Zwischenfazit zu diesem Kapitel ausgeführt wird, soll noch auf eine häufig formulierte Kritik an der Bourdieuschen Soziologie eingegangen werden. Im Mittelpunkt steht hierbei die Frage, inwiefern dieses Theoriewerk dazu geeignet ist, gesellschaftliche Transformationsprozesse bzw. kulturellen Wandel zu erklären. Ebrecht schreibt hierzu folgendes (2002, S. 226):

„Bourdieu, so die Kritiker, übertönt die Stabilität kultureller Muster schon auf grundbegrifflicher Ebene und kann in Folge nur deren Reproduktion erklären. Das Zusammenspiel von inkorporierter Geschichte (Habitus) und objektivierter Geschichte (soziale Felder) erscheint trotz eines stetigen mit symbolischen Mitteln geführten Kampfes um soziale Positionen in seinen Arbeiten als wenig dynamisch.“

Konkret wird hierbei das Habituskonzept mit seinen Implikationen bezüglich der sozialen Existenz- und Möglichkeitsbedingungen (Positionierung im soz. Raum; Ressourcenausstattung; Handlungs-, Wahrnehmungs- und Deutungsschemata) als zu unveränderbar kritisiert, „[...]und die[s] [ließe] keinen Raum [,] für die individuelle Freiheit und Kreativität der Akteure.“ (Kramer 2013, S. 117). Folgt man dieser Kritik und überträgt sie auf das Feld der Schule, dann ließe sich mit der Bourdieuschen Soziologie nur schwer erklären, wie es zu vielfältigen Prozessen von Bildungsaufstiegen kommen kann. Mit El-Mafaalani (2012) kann dieser Kritik insofern begegnet werden, als dass der Habitus trotz unterschiedlicher Lesarten konkret nicht bedeutet, dass er als unüberwindbare Determinante verstanden werden muss, „sondern als handlungslimitierend [...]. D.h., dass sich innerhalb bestimmter Rahmenbedingungen ein bestimmtes Muster etabliert, das dann verschiedene individuelle Varianten innerhalb des limitierenden Spielraums ermöglicht.“ (ebd. S. 314). Bourdieu konzipiert den Habitus nicht als allumfassenden und unveränderlichen Determinismus. Vielmehr macht er mit diesem Konzept darauf aufmerksam, dass die Handlungsspielräume des Habitus in gewissen Grenzen verlaufen, innerhalb derer er aber besonders „erfinderisch“ [ist und] seine Reaktionen keineswegs im Voraus immer schon bekannt [sind].“ (Bourdieu 1992, S. 33).

Mit Blick auf die vorangegangenen Ausführungen konnte nun gezeigt werden, dass mit der Bourdieuschen Soziologie eine Betrachtungsperspektive einschlagen werden kann, bei der eine Verbindung zwischen dem System der sozialen Klassen und dem staatlichen Schulsystem sichtbar wird. In diesem Kontext scheint es erstaunlich, dass ein Großteil der deutschsprachigen empirischen Bildungsforschung eher verhalten auf die Arbeiten des französischen Soziologen zurückgreift (Kramer 2013; Kramer 2017). Wie bereits erwähnt,

werden eher die primären und sekundären Herkunftseffekte im Modell von Boudon herangezogen, um Bildungsungleichheit zu erklären (ebd.). Jedoch deuten sich hier fruchtbare Verbindungslinien zwischen den primären Herkunftseffekten bei Boudon und Bourdieu starker struktur- und sozialisations-theoretischer Verankerung des Habituskonzepts an (ebd.). Mit Blick auf die quantitativ empirische Bildungsforschung und ohne deren Ergebnisse, Gehalt oder Validität zu leugnen:

„[...] können die Befunde genutzt werden, um die These der kulturellen Passung zu plausibilisieren: Neben den engeren Anforderungen im Bildungssystem (vorzugweise mit fachlichen Inhalten und Qualifikationen bezeichnet) honoriert das Bildungswesen Kenntnisse, Verhaltensweisen und Einstellungen [...], die nicht über das Bildungssystem selbst produziert werden und die Angehörigen der privilegierten Schichten ihrem Herkunftsmilieu verdanken.“ (Kramer 2011, S. 107)

Aus der Perspektive dieser Argumentationslinie ist es verwunderlich, dass die Bourdieusche Soziologie kaum Beachtung in der empirischen Bildungsforschung findet (Kramer 2017), vor allem da bereits Anfang der 1970er Jahre das Werk „Die Illusion der Chancengleichheit“ vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPI) übersetzt wurde und man damals bereits zuversichtlich war, dass die Analysen und die damit einhergehenden Zusammenhänge für das deutschsprachige Schulwesen besonders stark rezipiert werden können und die These „der Verschränkung der relativen Autonomie des Bildungswesens mit der Erhaltung der Struktur der Klassenbeziehungen [...] eine sinnvolle Provokation [sei], die keinesfalls abgetan werden könne, [...]. Auch – oder gerade – in einer Zeit intensiver Bildungsreformen komme der These enorme Bedeutung zu, dass die Chancengleichheit im Bildungssystem eine Illusion sei [...]“ (Kramer 2013, S. 118). Somit lässt sich festhalten, dass sich mit der Bourdieuschen Soziologie mit einer bestimmten Perspektive auf die Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheit blicken lässt, welche vor allem die versteckten Dynamiken und feinen Unterschiede sozialer Praxis in den Mittelpunkt stellt. Hierbei deutet sich eine Verbindungslinie zwischen Bildungsungleichheit und einer konflikttheoretischen Argumentation an, welche Kramer wie folgt beschreibt (ebd., S. 120):

„Bei [der] Stabilisierung des sozialen Raums, also der Sicherung der jeweils bestehenden sozialen Ordnung, komme [...] dem Bildungssystem [...] eine entscheidende Rolle zu, nämlich jene der Mittäterschaft. In ‚Die Illusion der Chancengleichheit‘ [wurde] die These entwickelt, dass das Bildungssystem seine universalistischen Leistungsanforderungen mit partikularen Bezügen überlagere und der solcherart entstehende ‚sekundäre Habitus‘ für einzelne Schüler unterschiedlich anschlussfähig sei.“

Mit der hier angesprochenen „Mittäterschaft“ kann noch einmal auf den Perspektivenwechsel im zweiten Teil des Problemaufrisses verwiesen werden

(siehe Abschnitt 2.4.2 Diskriminierung und Benachteiligung im und durch das Erziehungssystem), da dort ausgeführt wurde, welche Mechanismen der Selektion und damit einhergehend der Diskriminierung, in mehrgliedrig organisierten Schulsystemen diskutiert werden können. Die Begrifflichkeit des sekundären Habitus wird im Kontext der Ausführungen zur kulturellen Passung noch einmal aufgegriffen (siehe Abschnitt „Habitus und kulturelle Passung“). Da es für die Bourdieusche Soziologie von besonderer Bedeutung ist, alle Einzelteile seines Theoriewerks in ein Relationsgefüge zueinander und miteinander zu betrachten, kann auch für den Themenkomplex der Bildungsungleichheit an den Übertrittsstellen festgehalten werden, dass die Entstehungsmechanismen zur Reproduktion bzw. Manifestierung von Bildungsungleichheit in einem Gefüge von mehr oder weniger offensichtlichen Phänomenen zu begreifen sind (Kramer 2011, 2017). In diesem Relationsgefüge sind die einzelnen Theorieteile im Habitus miteinander und ineinander verschränkt und daher ist das „Habituskonzept [...] im Ansatz von Bourdieu und auch für seine theoretische Erklärung der Bildungsungleichheit zentral.“ (ebd., S. 197). Für die hier vorliegende Forschungsarbeit kann nun final gesagt werden, dass mit den bisherigen Ausführungen zur Bourdieuschen Soziologie eine theoretische Rahmung eingeführt wurde, die im weiteren Verlauf dieser Forschungsarbeit dezidiert fokussiert wird. Anschließend soll im folgenden Abschnitt eine Forschungsperspektive hergeleitet werden, welche sich als eine qualitativ empirische Bildungsforschung versteht. Gleichzeitig soll mit diesem Forschungszugang jene theoretische und empirische Rahmung enden, die als finale Grundlage für die eigene Forschungsarbeit dienen soll. Konkret handelt es sich hierbei um die Arbeiten zu Schulkultur, kulturelle Passung und Schüler*innenhabitus.

3.2 Ungleichheitsreflexive Bildungsforschung

Mit den bisherigen Ausführungen wurde dargestellt, dass sich je nach Ausrichtung der theoretischen Grundlagen, verschiedene Implikationen sowie Konsequenzen für den konkreten Forschungszugang und die damit möglichen Analyseperspektiven ergeben. Hier soll nun erwähnt sein, dass die folgenden Argumentationen nicht diametral zur quantitativen empirischen Bildungsforschung gelesen werden sollten, sondern hier viel mehr der Versuch begangen wird, einen weiteren Beitrag für eine eigenständige empirische Forschungsperspektive, im Feld einer qualitativen Bildungsforschung, darzustellen (Hummrich 2015). Hierbei scheint es notwendig darauf zu verweisen, dass diese Forschungsarbeit nicht aus einer ideologischen Positionierung eines Kampfes um Geltungsansprüche unterschiedlicher Forschungstraditionen entstanden ist. Die Trennlinien einer quantitativen bzw. qualitativen

Bildungsforschung, welche im Sinne einer gegenseitigen Ergänzung betrachtet werden können, scheinen sich am ehesten durch die Perspektive ihrer je genuin spezifischen Fragestellungen zu verdeutlichen (ebd.). Hummrich führt dies wie folgt aus (2015, S. 167):

„Während in quantitativen Studien Kompetenzen und Leistungen gemessen werden und es vornehmlich um Prozesse der institutionalisierten Bildung geht, legt ein qualitatives Forschungsparadigma in der empirischen Bildungsforschung den Fokus auf den Zusammenhang von Bildung und Erfahrung, auf die Interaktionen und Diskurse, deren Strukturiertheit erst Möglichkeitsräume für Bildung schafft“.

Die nun folgenden Ausführungen sollen der von Hummrich angeführten Argumentation Rechnung tragen. Konkret soll im Folgenden ein qualitatives Forschungsparadigma skizziert werden, welches im Sinne des theoretischen Rahmens dieser Forschungsarbeit, die bisherigen Ausführungen bündelt, um diese in weiterer Folge für den empirischen Teil der eigenen Untersuchung fruchtbar zu machen.

3.2.1 Begriffsbestimmungen und Fokussierung einer qualitativ-empirischen Bildungsforschung mit Bourdieu

Besonders in der qualitativen Sozial- bzw. Bildungsforschung wird seit längerer Zeit darauf hingewiesen, „dass die Indizierung der familiären Herkunft allein durch Strukturmerkmale wie den sozioökonomischen Status oder den erreichten Bildungsabschluss theoretisch unbefriedigend sei“ (Baumert, Wattermann & Schümer 2003, S. 54). In diesem Kontext werden Fragen virulent, die sich mit der intergenerationellen Stabilität sozialer Ungleichheit beschäftigen (ebd.). Hieraus wird abgeleitet, dass zur Beantwortung solcher Perspektiven „[...] auch andere Aspekte familiärer Lebensverhältnisse berücksichtigt werden [müssen], die näher an die eigentlichen Transmissionsprozesse heranreichen.“ (ebd.). In diesem Zusammenhang sind Übertritte in den vergangenen Jahren eine bedeutsame Thematik für bildungs- und erziehungswissenschaftliche Diskurse geworden (Thiersch, Silkenbeumer und Labede 2020). Neben historisch und gesellschaftlich relevanten Begriffsbestimmungen von Übertritten (Walther & Strauber 2018), wird diese Forschungsarbeit mit einem neuzeitlichen soziologisch-bildungswissenschaftlichen Übertrittsbegriff arbeiten. Innerhalb der kritischen Erziehungs- und Bildungswissenschaft bezieht sich diese Perspektive auf die Frage nach Chancen und Grenzen sozialer Mobilität (ebd.). Für Kutscha (1991) sind derartige Übertritte als Schnittstellen individueller biographischer Verläufe und sozialer Strukturen zu verstehen, welche aufgrund von gesellschaftlich vorgeformter Entwicklungsbahnen existieren. Übertritte können daher auch als Bruch verstanden werden, „[...] [den] es zu überbrücken gilt, [sie] sind das Nadelöhr für gesellschaftli-

chen Erfolg, aber auch Stationen des Scheiterns und Mißerfolgs.“ (ebd., S. 113). Daher wird in dieser Forschungsarbeit die Begrifflichkeit des Übertritts auf jene Perspektive ausgerichtet, die danach fragt, was diese Phase für die Individuen bedeutet. Ein Übertrittsbegriff, der sich hauptsächlich in quantitativen Perspektiven und statistischen Überprüfungen präzisiert, scheint für die Forschungsfrage dieser Arbeit wenig geeignet. Mit Bezug auf ein derartiges Übertrittsverständnis führen Thiersch, Silkenbeumer und Labede (2020, S. 2) die Kritik an, dass eine (quantitativ) empirische „Ausrichtung auf die normierten, linearen und zeitlich fixierten Übergänge im Bildungssystem [,] [...] [ein zu geringes] Erkenntnisinteresse an der (Re-)Produktion von sozialer Bildungsungleichheit an den institutionell fest verankerten und für alle vorgesehenen Übergängen (z.B. von der Grundschule an eine weiterführende Schule) [hat].“ Für den hier relevanten Forschungsfokus lässt sich festhalten, dass Übertritts- und Aufstiegsprozesse methodologisch differenziert und aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden können. Thiersch, Silkenbeumer und Labede (2020) führen hierzu aus, dass sich qualitative biographie-theoretische Forschungsansätze eignen, um Rekonstruktionen der Bedingungskonstellationen und Bildungsprozessen zwischen Institution und Subjekt sichtbar zu machen. Konkret schreiben die Forscher*innen (ebd. S. 4):

„Somit geht es um die Analyse der subjektiven Konstruktion und Rekonstruktion der Reflexion über die getroffenen Entscheidungen im Lebenslauf [...]. Im Rückblick erzählen die Akteur*innen zumeist in narrativen Interviews, wie sie Übergänge, Phasen und Stationen ihrer Bildungslaufbahn wahrgenommen, wie sie an diesen Passagen gehandelt haben und welche Bedeutung diese für den weiteren Bildungsverlauf eingenommen haben. In der rekonstruktiven Analyse werden bildungsbezogene Ereignisse und Erfahrungen in den Institutionen des Bildungssystems in einen gesamtbiografischen Kontext eingebettet, wobei gerade das Zusammenspiel der Ebenen Biografie und Institution von Interesse ist.“

Gerade im Kontext von schulischen Übertrittsprozessen formuliert sich hierbei ein Spannungsfeld zwischen Normvorstellung bzw. Normschullaufbahnen und davon abweichenden bildungsbiographischen Übertrittsprozessen (ebd.), wie bspw. jenen von einer Mittelschule, in eine höhere gymnasiale Oberstufe. Nach Thiersch, Silkenbeumer und Labede (ebd., S.6) zeigt sich dies besonders für Bildungsaufstiege „[...] für [die] kein institutioneller Mechanismus existiert [und hierbei][...] ganz eigene Dynamiken, Umsetzungswege und Bearbeitungsstrategien offensichtlich [werden]. Die individualisierten Übergänge irritieren damit die lebenslauf- und bildungssoziologischen, auf die Perspektive der Institution bezugnehmenden, Vorstellungen von Normal(schul)laufbahnen.“ In diesem Kontext wird dieses Kapitel eine theoretische Perspektive einnehmen, welche sich auf die Reproduktions- und Passungstheorien der Übergangsforschung konzentriert (ebd.). Hierzu wird auf

die Arbeiten von Helsper et al. (2001, 2008, 2018) und Kramer (2009, 2013, 2017) bezuggenommen, da hier:

„[...] aus unterschiedlichen theoretischen und methodischen Perspektiven das Wechselspiel von [...] biografischen Prozessstrukturen und schulischen und familialen Erlebniszusammenhängen [...] rekonstruiert oder aus einer strukturalistischen und kulturtheoretischen Perspektive das Passungsverhältnis von Schülerbiografie und Schulkultur untersucht [wird], um somit Biografie- und Institutionen- bzw. Kulturanalyse zu verbinden.“ (Thiersch, Silkenbeumer & Labede 2020, S. 4)

Hiervon ableitend kann also festgehalten werden, dass eine ungleichheitsreflexive Fragestellung, die sich mit der Bewältigung von Übertrittsprozessen beschäftigt, in der Lage sein muss, die kulturellen und sozialen Alltagspraxen der Schüler*innen zu beachten, um damit sicherzustellen, dass der Lebenswelt der Jugendlichen genügend Rechnung getragen wird (Büchner 2003). Diesbezüglich sollen im Folgenden qualitative Forschungsarbeiten diskutiert werden, die ungleichheitsreflexive Fragestellungen anführen, welche das Passungsverhältnis zwischen Personenmerkmalen und dem Angebot schulischer Ressourcen und Opportunitäten adressieren (Kramer 2017). Aus Sicht der eigenen Forschungsarbeit bietet sich dies an, da mit diesen Forschungszugängen der Versuch vollzogen wird, die impliziten Momente sowie Feinheiten der sozialen Praxis des Habitus in den Blick zu bekommen. Im nächsten Abschnitt wird daher in die Arbeiten zu Schulkulturen und kultureller Passung eingeführt. Dies verfolgt das Ziel, eine finale theoretische Rahmung zu skizzieren, welche aufzeigt, aus welcher Perspektive in dieser Untersuchung versucht wird, die Forschungsfragen zu beantworten.

3.2.2 *Schulkultur, Habitus und die kulturelle Passung*

Bevor sich diese Arbeit mit der Thematik der *kulturellen Passung* beschäftigt, soll zunächst eine einordnende und zugleich schärfende theoretische Rahmung zum Begriff der *Schulkultur* eingeführt werden. Mit dieser Einführung wird eine Argumentationslinie ausgeführt, durch die aufgezeigt wird, dass die spezifischen Kulturen von Schulen keineswegs nur als ausdifferenzierte Lern- und Entwicklungsmilieus zu verstehen sind, „[...] sondern auch in ihrer je spezifischen partikularen überformten Gestalt im Sinne einer hegemonialen symbolischen Ordnung unterschiedliche Ausgangslagen für die Anknüpfung partikularer biographisch geprägter primärer Habitusformationen beinhalten [...].“ (Kramer 2011 S. 179.) Von dieser Annahme ausgehend, soll im Folgenden aufgezeigt werden, in welcher Verbindung eine Theorie der Schulkultur, „[...] die genetisch-strukturalistisch auf die wechselnden Kräfteverhältnisse und umkämpfte hegemoniale Sinndeutungen ver-

weist[,]“, zum Schüler*innenhabitus steht (Kramer, Thiersch, Ziemis 2015, S. 212).

Schulkulturtheorie

Nach Helsper et al. (2001, S. 535) sind alle Ansätze, welche Schulen als eine formalisierte, bürokratische, strategisch-instrumentell ausgerichtete und standardisiert organisatorische Institution begreifen, „[...] als unzulänglich, zumindest aber einseitig [...] theoretische Konstruktionen zu bestimmen.“ Als theoretischen sowie empirischen Zugriff auf diese Perspektive formuliert Helsper eine Theorie der Schulkulturen (Böhme, Hummrich & Kramer 2015a-b). Konkret schreibt Helsper (2008, S. 66-67) hier:

„Schulkultur ist als die symbolische Ordnung der einzelnen Schule in der Spannung von Realem, Symbolischen und Imaginären zu fassen. Die Schulkultur wird generiert durch die handelnde Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit übergreifenden, bildungspolitischen Vorgaben und Strukturierungen vor dem Hintergrund historischer Rahmenbedingungen und der sozialen Auseinandersetzung um die Durchsetzung und Distinktion pluraler kultureller Ordnungen und deren Hierarchisierung. Die jeweilige Schulkultur stellt die einzelschulspezifische Strukturvariante dar, in der die Strukturprobleme des Bildungswesens und die grundlegenden Antinomien des pädagogischen Handelns – die selbst sinnkonstituiert sind – je spezifisch gedeutet werden und in symbolischen pädagogischen Formen, Artefakten, Praktiken, Regeln imaginären pädagogischen Sinnentwürfen und schulischen Mythen ihren jeweiligen Ausdruck finden.“

Zur Generierung von „theoretisch gehaltvoller Aussagen zur Schulkultur“, kann nach Hummrich (2015, S. 173) auf die von Helsper erwähnte *symbolische Ordnung* und den damit einhergehenden Implikationen bezüglich symbolisch pädagogischer Formen, Praktiken und Regeln, am ehesten mit einem qualitativen Forschungsparadigma geantwortet werden. Hierbei erscheint es als zentral, dass eine theoretische Annäherung an Schulkulturen tendenziell in der Logik einer Einzelfallbeobachtung bzw. Rekonstruktion zu suchen ist (Helsper et al. 2001). Im Kern der Schulkulturtheorie liegt die Annahme zu Grunde, dass die symbolische Ordnung der jeweiligen Schule als ein Resultat der innerschulischen Handlungsvollzüge ihrer jeweiligen schulischen Akteur*innen zu betrachten ist (ebd.). Diese Handlungen vollziehen sich dabei in einem Spannungsfeld des Realen, des Symbolischen und des Imaginären (ebd.). Helsper et al. (2001) konkretisieren das Reale als eine zentrale Strukturproblematik der Schule, welche sich in „latente[n] [...] bzw. spezifisch[en] antinomische[n] Konstellation[en] [zeigt], die als Ergebnis der handelnden Auseinandersetzung der lokalen Schulakteure mit den übergreifenden Strukturvorgaben generiert [werden]“ (ebd., S. 553). Das Symbolische zeigt sich in der Interaktion und Kooperation zwischen den Lehrkräften, ihren kollegialen

Aktivitäten und letztlich in der schulspezifischen Kultur der Lehrer*innen – Schüler*innen Beziehung. Jede Schule hat damit ein symbolisches Gefüge von je spezifischen Ausformungen schulischer Partizipationsmöglichkeiten und Anerkennungsverhältnissen (ebd.). Abgeschlossen wird dieses Spannungsfeld durch:

„[...] das Imaginäre, welches sich „[...] in Form pragmatischer Entwürfe, institutioneller Selbstbeschreibungen, idealer pädagogischer Konzepte, schulischer Profilierungsentwürfe, idealer Schüler- und Lehrerbilder [sowie] Visionen der Bedeutsamkeit der konkreten Schule für die Schüler*innen und die Gesellschaft und schulmythischen Konstruktionen einer bedeutsamen und wirkungsmächtigen schulisch- pädagogischen Welt [zeigt]“ (ebd.).

In der hier beschriebenen Ordnung des Feldes Schule, werden so exzellente, legitime, tolerable, marginalisierte und tabuisierte Ausdrucksgestalten generiert, welche in einem Spannungsverhältnis zwischen Passung und Abstoßung mit den je milieuspezifischen und biographischen Habitusformationen der Schüler*innen in Wechselwirkung stehen (Helsper 2008). Im Kontext dieser imaginären Idealisierungen zeigen sich nach Kramer, Thiersch und Ziems (2015, S. 231) besonders Dominanzverhältnisse, „Gewohnheiten und Haltungen der privilegierten Schichten [...]“. Konkret führen Kramer, Thiersch und Ziems hierzu aus (ebd.):

„[...] [alle] schulische[n] Akteure, Lehrer oder Schüler – [sind] mit [ihren] eigenen Haltungen, Praktiken, Deutungen und Idealen auf diese schulische Hegemonialkultur verwiesen und finden in diesem Bezug Anerkennung und Bestätigung oder Zurückweisung und Ächtung. [...] Und dieses Feld präformiert, ob und mit welchen Friktionen oder Gewinnen jemand (Lehrer, Schüler oder Eltern) an Schule anschließen kann.“

Auf die Habitusformationen bezogen, zeigt sich hier jenes Phänomen, was Bourdieu als einen doppelt situierten Habitus entwirft (Helsper, Kramer & Thiersch 2014b). Konkret meint dies zum einen die inkorporierten Strukturen in den Subjekten selbst und zum anderen die „sozial objektivierte Struktur im jeweiligen sozialen Feld.“ (ebd., S. 7). Für das hier vorliegende Forschungsprojekt stellt dies eine aussichtsreiche, theoretische Grundannahme dar, da im Kontext der später zu bearbeitenden Forschungsfrage, danach gefragt werden kann, wie diese Gefüge von Erwartungs- und Anforderungsstrukturen der Institution Schule, mit dem Habitus der neuen Oberstufenschüler*innen (welche alle durch eine andere Mittelschulkultur geprägt sind) in Verbindung steht. Um diesen Themenkomplex weiter auszdifferenzieren, sollen im folgenden Abschnitt die Arbeiten zur kulturellen Passung aufgegriffen werden.

Habitus und kulturelle Passung

Die Bourdieusche Soziologie scheint besonders geeignet, um auf das Verhältnis der Übereinstimmung von Verhaltens-, Denk-, und Wahrnehmungsschemata klassenspezifischer und biographisch geprägter individueller Habitusformationen und den Anforderungsstrukturen und Normalitätserwartungen der Institution Schule aufmerksam zu machen. Besonders deutlich wird dies, wenn Möller et al. (2020, S. 19) davon sprechen, dass „Bourdieu den kaum einholbaren Wettbewerbsvorteil einer bildungs- und erfolgsaffinen familiären Primärsozialisation [hervorhebt, sowie] d[a]s damit verfügbare kulturelle Kapital und eine[n] Habitus, der eher den oberen Gruppen eigen ist.“ Thematisch rekurriert diese Perspektive auf die impliziten und damit den bewussten Entscheidungen vorrausgehenden Dispositionen schulischer Akteur*innen „[...]“, welche als Habitus mit unterschiedlichen Bildungshaltungen und Bildungsstrategien verknüpft sind und so zu ungleichen Partizipationsmöglichkeiten im Bildungssystem beitragen [...].“ (Helsper et al. 2010, S. 127). Helsper et al. thematisieren damit eine Perspektive, die im Kontext von schulischer Partizipation danach fragt, inwiefern die Anforderungslogiken und Normalitätserwartungen der Institution Schule auf unterschiedliche Habitusformationen reagiert und interagiert (ebd.). Hiervon ableitend, lässt sich mit der Bourdieuschen Soziologie die These formulieren, dass die mit der familiären bzw. sozialen Herkunft einhergehenden Haltungen, Gewohnheiten und Wahrnehmungsweisen, „in unterschiedliche Passungskonstellationen zum Bildungssystem einmünden“ (Kramer 2017, S. 188). Im Sinne der Bourdieuschen Soziologie wird in diesem Kontext die Begrifflichkeit der *kulturellen Passung* verwendet (Budde 2012), welche von Kramer (2013, S. 121) als:

„[d]as[s] Zusammenreffen des jeweils primären Habitus, der mit der Sozialisation in der Familie und dem Herkunftsmilieu erzeugt wird und dem so genannten sekundären Habitus der Institutionen des Bildungssystems, der durch die feldspezifischen Anforderungen und die Anerkennungsstruktur sowie die zusätzlichen partikularen (lebensweltlichen) Überforderungen amalgamiert, [...] [beschrieben wird]. Hier gibt es – idealtypisch formuliert – zwei Möglichkeiten: Entweder trifft die pädagogische Aktion auf Schüler/innen, die sich das, was ihnen vermittelt werden soll, schon angeeignet haben, und predigt damit – [...] – zu ohnehin schon Bekehrten. Oder aber die pädagogische Aktion trifft auf primäre Habitusformationen, die – mehr oder weniger deutlich – vom sekundären Habitus der Bildungsinstitution abweichen und deshalb in ihren Bezügen transformiert werden sollen.“

Betrachtet man dieses Zitat aus der Perspektive von Bildungsungleichheit, dann lässt sich die kulturelle Passung als Be- oder Abwertungsmechanismus zwischen mittel- und Oberschichtorientierten schulischen Anforderungs- und Erwartungshaltungen und klassenspezifischen und familiär individuellen „Gewohnheiten und Haltungen“ sozialer Akteur*innen begreifen (Lipkina 2019, S.225). Konkretisiert man diese Annahme auf das schulische Feld,

dann ist also davon auszugehen, dass eine homologe Passung zur Bestätigung und Festigung eines primären Habitus führt (Kramer 2011). Bei einer antagonistischen Passung ist hingegen eher von einem Transformations- und Bewährungsdruck der primären Habitusdispositionen auszugehen, welcher sich auch in einer Art Gegenwehr und Abweichung von den Normalitätserwartungen der Erziehungseinrichtung zeigen könnte (ebd.). Für derartige Konstellationen ist es jedoch auch denkbar, dass die Habitusbezüge an die Anforderungsstrukturen adaptiert und umgeformt werden und somit schulischer Erfolg realisierbar wird (ebd.).

Dass die Bourdieusche Soziologie im Kern einer konflikttheoretischen Perspektive entspringt, zeigt sich im Kontext der kulturellen Passungskonstellationen besonders mit Blick auf konkrete, pädagogische Handlungsvollzüge schulischer Interaktionen. Nach Kramer ist hierbei die These zentral, „[...] dass das Bildungswesen durch seine feldspezifische Fokussierung auf Vermittlung und Einprägung besonders anfällig [...] für differente Wirkungen auf Habitusformationen und Phänomene der symbolischen Gewalt [ist].“ (Kramer 2014, S. 187). Dies bezieht sich auf die Annahme, dass in jedem pädagogischen Handlungsvollzug, ein genuiner Mechanismus pädagogischer Macht- und Ohnmachtsverhältnisse enthalten ist (Erler 2011). Nach Kramer (2013, 2014) zeigt sich die eben angesprochene *symbolische Gewalt* besonders in einer doppelten, kulturellen Willkür des pädagogischen Handelns. Konkret schreibt er hierzu (Kramer 2013, S. 121):

„[...] Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron [zeigen], dass Pädagogik prinzipiell durch kulturelle Willkür geprägt ist, weil Inhalt, Form und Modus des pädagogischen Handelns historisch und kulturell spezifisch sind – ja sein müssen. Jedoch wird dieser Aspekt der Auswahl gegenüber ihren Adressat/inn/en nicht erklärt oder begründet [...]. Im Gegenteil ist jedes pädagogische Handeln – selbst immer Ausdruck und Resultat eines zugrundeliegenden Kräfteverhältnisses – auf eine pädagogische Autorität angewiesen, die sich gerade durch Ideologie und die Verschleierung ihrer selbst als ‚scheinbar‘ gewaltlose Aktion herstellt. Darüber aber schafft das pädagogische Handeln auch die Bedingungen, die zur Reproduktion dieser historischen Kräfteverhältnisse beitragen.“

Konkret lässt sich hierbei auf die Ausführungen zur Rolle der Lehrpersonen bei der Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten (siehe Abschnitt „Die Rolle von Lehrer*innen im Kontext institutioneller Diskriminierung“) verweisen, da hier dargelegt wurde, dass es besonders die pädagogischen Interaktionsverhältnisse der Bewertung sind, von denen immanente Diskriminierungs- und Exklusionsmechanismen ausgehen können. Auf das Zitat beziehend, erzeugt eine solche Verschleierung partikulärer, herrschender Interessen und Erwartungen, einen im Bildungswesen konstitutiv eingeschriebenen Mechanismus der Chancenungleichheit, „[...] da alle ein Spiel mitspielen müssen, das unter dem Vorwand der Allgemeinbildung eigentlich nur für die Privilegierten bestimmt ist“ (Bourdieu & Passeron

1971, S., 39; Kramer 2014). Die Bedeutung der sozialen und/oder ethnisch-kulturellen Herkunft wird hierbei so umgedeutet, dass „soziales Privileg [als] Begabung und individuelle[n] Verdienst“ interpretiert und vom Schulsystem honoriert wird (Kramer 2017, 189). Eine solche angelegte Analyse von verborgenen Mechanismen partikularer Herrschaftsinteressen lässt sich auch daher auf das im Schulsystem omnipräsente meritokratische Leistungsprinzip ausweiten (eine vertiefte Ausführung hierzu wird in Kapitel 4 Exkurs – Bildung und Lebenschancen diskutiert). In diesem Kontext ließe sich anführen, dass mit einer derartigen Umdeutung schulischer Misserfolg nicht als sozial bestimmt erscheint, „[...] sondern als Ausdruck fehlender Leistungsfähigkeit, Begabung und Anstrengungsbereitschaft.“ (ebd.). Nach Kramer (ebd.) sorgen Bildungseinrichtungen „[...] [somit] dafür, dass das kulturelle Erbe der einen im Bildungssystem zum Privileg wird und das der anderen zum Handicap.“ Diese Verschleierung trifft die sozio-ökonomisch schwächsten Klassen am stärksten, da ihre Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata dem Risiko unterliegen, diametral zur herrschenden pädagogischen Praxis höherer Schulen zu stehen können (Bourdieu & Passeron 1971).

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Ausführungen zu Passungs- bzw. Abstoßungskonstellationen demnach besonders geeignet sind, um von eindimensionalen Betrachtungen sozialer Bildungsungleichheit abzurücken (Kramer 2017). Die hiermit einhergehende Erklärungskraft begründet sich in der These, dass die „[...] Entstehung und Persistenz von Bildungsungleichheiten nur in komplexen Relationen aufgeschlossen werden können [...]“ (ebd. S. 194). Für das eigene Forschungsprojekt bietet es sich demnach an, das Habituskonzept als eigenständigen Untersuchungsgegenstand auszuweisen da „[...] Bildungsentscheidungen [...] v.a. Ausdruck eines zugrundeliegenden Generierungsprinzips [sind], [welche] im Konzept des Habitus und seiner kulturellen Passung zum Bildungssystem rekonstruiert und expliziert werden [können].“ (ebd., S. 194). Im Sinne dieser Betrachtung, kann gerade durch die Annahme eines schulkulturell spezifischen sekundären Habitus, an die Befunde zu den schulformabhängigen Lern- und Entwicklungsmilieus von Baumert et al. (2003) angeschlossen werden (Kramer 2011). Der entscheidende Unterschied liegt in der jeweiligen theoretischen Perspektive, welche bei Bourdieu durch eine konflikttheoretische Argumentation hergeleitet wird. Diese nähert sich dem Phänomen der kulturellen Passung durch die Annahme, dass die klassenabhängigen Anerkennungslogiken der Institution Schule auf dem Fundament eines gewissen „*Klassenrassismus*“ aufbauen (Bourdieu & Passeron 1971, S. 85). Im nachfolgenden Abschnitt werden exemplarisch Forschungsarbeiten dargestellt, die konkret im Sinne des Schüler*innenhabitus zu der hier verhandelten Thematik in Beziehung gesetzt werden können.

3.2.3 *Forschung zum Schüler*innenhabitus und Schulübertritten*

In dem Abschnitt „Der Habitus“ wurde das Habituskonzept in seiner breiten theoretischen Fassung vorgestellt. Hier soll nun auf einen gewissen Ausschnitt des Habitus fokussiert werden, der am ehesten durch die Begrifflichkeit des Schüler*innenhabitus erklärt werden kann. So soll im Folgenden eine begriffliche Rahmung dieses Partialhabitus erläutert werden, bei der jedoch die Totalität des Habitus in seiner umfassenden strukturtheoretischen und praxeologischen Konzeption nicht vernachlässigt wird (Helsper, Kramer & Thiersch 2014b).

Wie in bereits dargelegt, entwirft Bourdieu den Habitus als ein Verbindungsstück zwischen Subjekt und Struktur. Mit dieser relationalen Sichtweise ist der Habitus „einerseits das Ergebnis kulturell und historisch spezifischer Soziallagen und Existenzbedingungen [...] und andererseits Erzeugungsgrundlage für Handlungen, Praktiken und aller Art konkreter, kultureller Produkte.“ (Kramer 2019a, S.308). Der Habitus kann daher auch als ein praktischer Sinn sowie als eine praktische Beherrschung seiner sozialen Welt verstanden werden und weist dabei eine je spezifische und historische Sinnstrukturiertheit auf (Kramer 2017, 2019a; Kramer & Pallesen 2019). Hiervon ableitend, „[...] lassen sich also unterschiedliche Habitusformierungen je nach historischer Epoche oder spezifischem Teilmilieu bestimmen.“ (Kramer 2019a, S. 308). Für das eigene Forschungsinteresse dieser Dissertation wird der Habitus hier als ein Partialhabitus konzeptualisiert, der sich spezifisch in den Relationen zu seinem (partialen) gesellschaftlichen Feld (Schule) zeigt und daher in weiterer Folge als Schüler*innenhabitus bezeichnet werden kann (ebd.). Kramer (2014) definiert im Kontext der Ausführungen zum primären (durch die frühe Sozialisation in der Herkunftsfamilie entsprungene) und sekundären (der konstruierte und idealisierte Habitus aus dem Feld der jeweiligen Schule/ Schulform) Habitus den Schüler*innenhabitus wie folgt (ebd., S. 190):

„[Dieser Habitus] kann sich [...] auf jene im Habitus verankerten Dispositionen beziehen, die schulisch kompatibel bzw. schulnah sind. Da die Schule über die in ihr geltenden Anforderungen und Anerkennungsbezüge besonders den herrschenden Schichten entspricht, kann für deren Habitusformationen von schulisch besonders anschlussfähigen ‚Schülerhabitus‘ ausgegangen werden. Ein Schülerhabitus würde demnach mit dieser Akteursfokussierung auf die Ausprägung jener Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata verweisen, mit denen sich diese im Feld der Schule besonders sicher bewegen können. Dann würde mit Schülerhabitus ein schulnaher Habitus oder die jeweils vorliegende Anschlussfähigkeit eines primären Habitus zur Schule thematisch.“

Im folgenden Abschnitt soll nun exemplarisch eine Forschungsarbeit zum Schüler*innenhabitus in einer breiteren Ausführung diskutiert werden. Der

Grund für diese explizite Bezugnahme auf die Ergebnisse der Arbeiten zu „Selektion und Schulkarriere“ liegt darin begründet, dass sich neuere Arbeiten zu verschiedenen Partialhabitus in vielfältiger Weise auf die Untersuchung von Kramer et al. (2009) beziehen. Weitere Untersuchungen zu Habitusformationen finden sich bei Helsper et al. (2018) zum Schüler*innen- und Bildungshabitus in exklusiven Gymnasien, bei Budde (2012) zu männlichem Schülerhabitus und kultureller Passung, bei Thiersch (2014) zum Bildungshabitus und Schulwahl, bei Idel (2014) zum Waldorfschülerhabitus, bei Wellgraf (2014) zum Hauptschüler*innenhabitus, bei Gibson (2014) zum Schüler*innenhabitus an exklusiven Internatsgymnasien, bei von Rosenberg (2014) zum Schüler*innenhabitus und Transformationsprozessen, bei Schneider (2014, 2020) zur Herausbildung von habitualisierten Bildungsorientierungen bei biografischen Wandlungsprozessen, bei Niemann (2014, 2020) zu Transformationen und Reproduktionen im Kontext von schulischen Abstiegsprozessen sowie bei Kramer (2011) zum Schüler*innenhabitus und Transformationsprozessen im Kontext einer längsschnittartigen Betrachtung der Schullaufbahn. Quantitative Untersuchungen (Latent-Class-Analysen) zum Schüler*innenhabitus lassen sich bei Wohlkinger & Bayer (2020) finden. Weitere Arbeiten im Kontext eines Partialhabitus des Lehrer*innenhabitus finden sich im Sammelband „Lehrerhabitus“ von Kramer und Pallesen (2019) sowie exemplarisch als Teil dieses Diskurses bei Holzmeyer (2021) zur Passung von Habitus und Feld für Berufswahlstrategien von Lehramtsstudierenden. Zusätzliche qualitative Forschungsarbeiten zu Schulübertritten und Bildungsaufstiegen liegen von Silkenbeumer und Wernet (2012) vor, von El-Mafaalani (2012) zu Habitustransformationen bei einheimischen und türkeistämmigen Bildungsaufsteiger*innen, von Gerhartz-Reiter (2015) zu Erklärungsmuster von Bildungsauf- und Abstiegen im österreichischen Schulwesen sowie von Spiegler (2015) zu einer Theorie von Bildungsaufstiegen. Des weiteren finden sich im Sammelband „Individualisierte Übergänge – Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem“ von Thiersch, Silkenbeumer & Labede (2020) verschiedenste empirische Arbeiten sowie theoretische und pädagogische Ableitungen zu Schulübertritten.

Kramer et al. (2009) legen mit der Studie „Selektion und Schulkarriere“ eine Untersuchung zu individuellen Orientierungsrahmen sowie in weiterer Folge eine Typologie zu schulnahen und schulfernen Habitusformationen vor. Das Sample ihrer Studie besteht aus 70 Schüler*innen, die in einem qualitativen Längsschnittdesign über mehrere Jahre hinweg interviewt wurden (ebd.). Die Erhebungszeiträume wurden hierbei so angelegt, dass die Schüler*innen einmal am Ende ihrer Grundschulzeit interviewt wurden sowie jeweils noch mehrere Male nach ihrem Übertritt in die SEK I (im Sample waren fast alle deutschen Schulformen der SEK I vertreten: städtische Hauptschule, städtische Sekundarschule, integrierte Gesamtschule, konventionelle

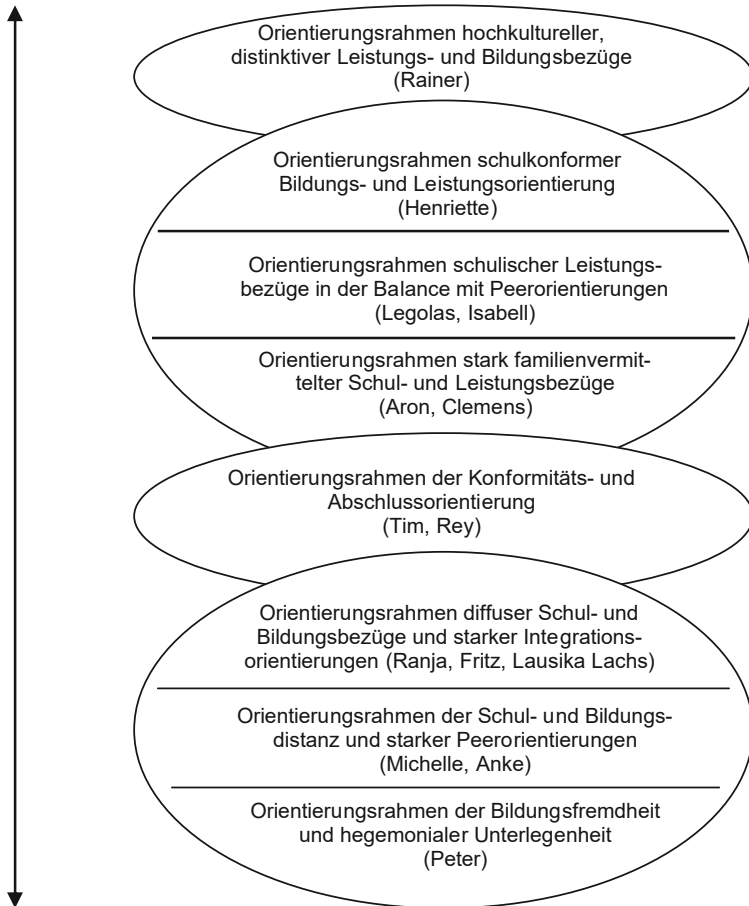
Gymnasien und ein exklusives Gymnasium). Für die konkreten Rekonstruktionen und Ergebnisdarstellungen wählten die Forscher*innen 14 prägnante Eckfälle aus (ebd.). Methodisch wurde in dieser Untersuchung noch mit der Dokumentarischen Methoden gearbeitet (ebd.). Neuere Arbeiten zu Habitusrekonstruktionen werden bei Kramer mit der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion bearbeitet (2018, 2019a) (ebd.). In dieser Untersuchung wird daher noch von Orientierungsrahmen gesprochen, welche in der methodologischen Gegenstandskonzeption in starker Anlehnung zum Habitus begründet wurden. Konkret wird die methodologische Übereinstimmung wie folgt ausgeführt:

„Der individuelle Orientierungsrahmen fasst die milieuspezifisch generierten grundlegenden Haltungen und impliziten Wissensbestände der Schüler*innen, auf deren Grundlage sie ihre schulischen Erfahrungen wahrnehmen und deuten. Der Orientierungsrahmen beschreibt den Modus Operandi der Handlungspraxis, welcher sich in den konjunktiven Bedeutungen, sowie in den positiven und negativen Gegenhorizonten, sowie dem Potential zur Enaktierung der positiven Gegenhorizonte zeigt. [...] Kramer et al. rekonstruieren den individuellen Orientierungsrahmen nicht in Gänze, sondern nehmen vorrangig die grundlegenden Haltungen gegenüber Schule und Bildung in den Blick“ (Niemann 2020, S. 89)

In einem ersten Schritt werden die individuellen Orientierungsrahmen entlang der Pole „schul- und bildungsaffine Orientierung“ und „schul- und bildungsferne Orientierung“ skizziert (Kramer et al. 2009, S. 130). Entlang dieser Skalierung können Kramer et al. dann die in Abbildung 6 abgebildeten individuellen Orientierungsrahmen am Ende der Grundschulzeit rekonstruieren.

In weiterer Folge werden diese individuellen Orientierungsrahmen zu verschiedenen Formen des Bildungshabitus verdichtet und abstrahiert. Methodologisch wird diese Typisierung mittels eines kontrastierenden Fallvergleichs realisiert (ebd.). Mit einer solchen Vorgehensweise werden zwar gewisse Annahmen und methodologische Begründungen der Dokumentarischen Methode verletzt, jedoch ist es spezifisch ein kontrastierender Fallvergleich, der in späteren Arbeiten zur Habitusrekonstruktion nach Kramer eine gesonderte Stellung einnimmt (ebd., Kramer 2018, 2019a). Abbildung 7 zeigt die verdichteten Typen der rekonstruierten Bildungshabitus.

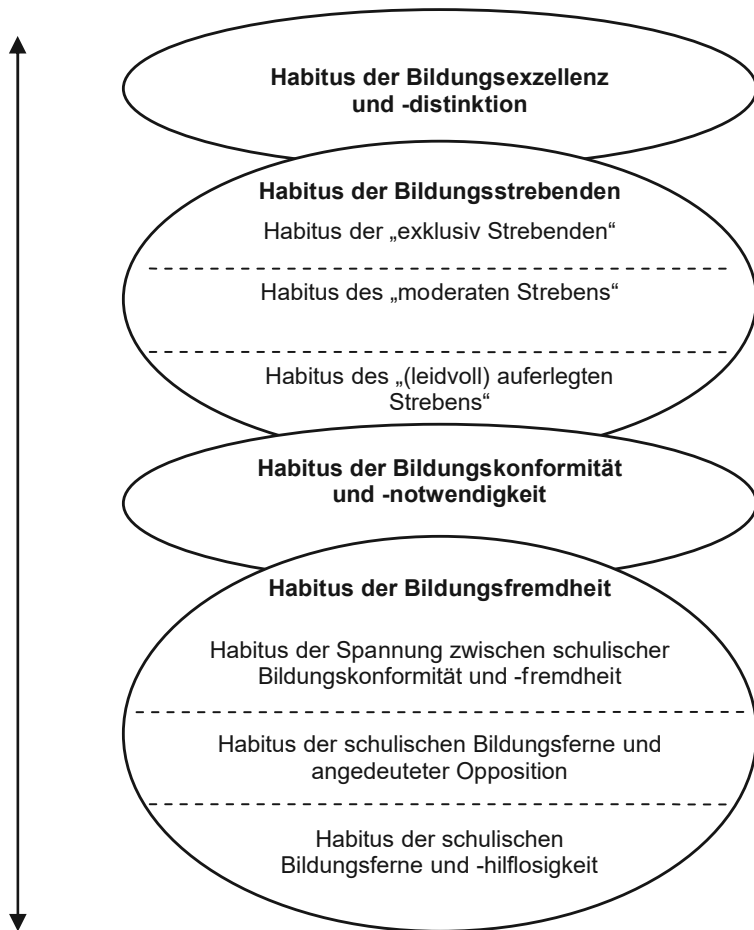
schul- und bildungsaffine Orientierung (+)



schul- und bildungsferne Orientierung (-)

Abbildung 6 Ausdifferenzierung der individuellen schul- und bildungsbezogenen Orientierungsrahmen Quelle: Kramer et al. (2009, S. 130)

schul- und bildungsaffiner Habitus (+)



schul- und bildungsferner Habitus (-)

Abbildung 7 Ausdifferenzierung der individuellen schul- und bildungsbezogenen Orientierungsrahmen Quelle: Kramer et al. (2009, S. 130)

Im Folgenden werden die hier dargestellten Typen in ihren Wesensmerkmalen umrissen.

Der Habitus der Bildungsexzellenz und -distinktion

Habitusformierungen dieser Art zeichnen sich durch eine gesonderte Selbstverständlichkeit der Orientierung hin zu exklusiven Bildungsorten und höchsten Bildungsleistungen aus (ebd.). „Die Grundschulzeit absolvieren diese Schüler mit Leichtigkeit. Selbst in sehr leistungsstarken Klassen sind sie die Klassenbesten. Dabei entwerfen sie das Selbstbild, diese exzellenten Leistungen mit Leichtigkeit, ohne Anstrengung und nebenbei zu erzielen. [...] Darin kommt auch eine für diesen Habitus spezifische Verletzlichkeit zum Ausdruck: das subjektive Gefühl des Versagens auf höchstem Leistungsniveau, von dem andere Schüler nur ‚träumen‘ können.“ (ebd., S. 132). Die damit einhergehende Vorstellung schulischer Leistungen und Leistungsbereitschaft spiegeln sich dabei auch in der Erwartungshaltung der Familien wider. Dieser habituelle Bildungstypus konnten ausschließlich an exklusiven Schulen rekonstruiert werden (ebd.).

Der Habitus der Strebenden

Bei diesen Habitusformierungen finden sich auch starke schulische Leistungen und eine erhöhte Leistungsbereitschaft (ebd.). Jedoch sind diese Leistungen für diese Schüler*innen nichts Selbstverständliches und daher mit hohem, schulischen Einsatz verbunden. „Damit ist dieser Habitus in einer spannungsvollen temporalen Struktur von schon Erreichtem und noch nicht Realisiertem zu verorten: Im positiven Gegenhorizont des kindlichen Orientierungsrahmens werden Bildungsorte und Bildungsziele angestrebt, die – auch für die Familien – mehr oder weniger fremd und entfernt sind. Zugleich ist im hohen Stellenwert von Bildung, schulischer Leistung und der strebenden Haltung bereits eine transformatorische Linie des Aufstiegs virulent, in der bereits Elemente des Angestrebten enthalten sind.“ (ebd.). Diese Habitusformierungen lassen sich besonders häufig bei Schüler*innen finden, die aus einem aufstiegsorientierten Haushalt stammen (ebd.). In dieser Gruppe ließen sich die folgenden Untertypen rekonstruieren:

- Der Habitus des „exklusiven Strebens“
- Der Habitus des „moderaten Strebens“
- Der Habitus des „(leidvoll) auferlegten Strebens“

Die wesentlichen Merkmale innerhalb dieser Untergruppe differenzieren sich hierbei anhand der erbrachten Leistungen, der Leistungsbereitschaft und dem Umgang mit diesen Leistungen im Kontext von Peerbeziehungen (ebd.). Der Habitus des *exklusiven Strebens* zeigt hierbei die stärkste Eigeninitiative und Leistungsbereitschaft (ebd.). „Peers spielen insgesamt für diesen Habitus typ aber eine untergeordnete Rolle, erhalten jedoch dann einen Stellenwert, wenn es darum geht, sich z.B. in der Übergangsentscheidung von anderen abzugrenzen.“ (ebd., S. 133). Der Habitus des *moderaten Strebens* scheint im Kontext der kulturellen Passung zu einem „normalen“ Gymnasium die höchste Übereinstimmung zu den Anforderungsstrukturen der Schule aufzuweisen (ebd.). „Sie sind auf gute Leistungen, aber nicht wie die zwei vorangegangenen Typen auf exzellente Leistungen orientiert und besitzen einen zurückhaltenden Begabungsentwurf mit einer Anstrengungsbereitschaft dann, wenn die Zensuren in einen nicht mehr akzeptablen Bereich (Note 3) abzurutschen drohen.“ (ebd.). Für den *Habitus des (leidvoll) auferlegten Strebens* zeigt sich innerhalb dieser Gruppe die schwächste Ausprägung einer selbstbestimmten Leistungsbereitschaft. „Sie zählen bereits in der Grundschule nicht zu den herausragenden Schülern, sondern weisen durchaus Leistungsprobleme auf. Ihre Haltung, den von außen an sie herangetragenen Leistungsanforderungen zu genügen, beruht schon in der Grundschule auf hohen Anstrengungen und verstärktem Üben und kontrastiert damit besonders deutlich mit dem Habitus der Bildungsexzellenz. Das Leistungs- und Anforderungsniveau der Schule, insbesondere bei exklusiven Schulen, wird den Kindern eher vorenthalten und eigene Fähigkeitsgrenzen werden eher verkannt. [...] Obwohl diese Schüler keineswegs schuldistanziert sind, führt die fremdbestimmte, extrem hohe familiäre Leistungsanforderung zu Risiken schulischen Scheiterns und zu starken Belastungen im Übergang an eine weiterführende Schule.“ (ebd., S. 134-135).

Der Habitus der Bildungskonformität und -notwendigkeit

Diese Habitusformationen weisen starke Bezüge zu einer angepassten Haltung auf (ebd.). Die Eigeninitiative und Leistungsbereitschaft dieser Schüler*innen sind dabei eher wenig auf den Schulabschluss und die eigene Schulkarriere ausgerichtet (ebd.). „Diese[r] Habitus der Bildungskonformität konnte [...] vor allem bei Schülern heraus[ge]arbeite[t] [werden], die aus einem schul- und bildungsfernen Herkunftsmilieu stammen und auch selbst schulischen Inhalten und Regeln fremd gegenüberstehen [...].“ (ebd., S. 135). Hierbei zeigt sich besonders eine starke Anpassungsleistung an die Anforderungsstrukturen der jeweiligen Schulform (ebd.). Auffallendes Verhalten oder gesteigerte Eigeninitiative und Leistungsbereitschaft werden eher vermieden (ebd.). „Die Schule dient so als funktionaler Qualifizierungsraum, um die primäre Konformitätsorientierung zu sichern. Schulische Inhalte und hohe

Lerninvestitionen sind dagegen von geringer Relevanz. Man macht gerade so viel für die Schule wie nötig.“ (ebd., S. 135).

Der Habitus der Bildungsfremdheit

Dieser Typus wurde vorrangig an den Gesamtschulen bzw. Hauptschulen des Samplings gefunden (ebd.). Diese Habitusformationen kennzeichnen sich durch eine geringe kulturelle Passung zu den Anforderungsstrukturen der Schule (ebd.). Wobei die Differenzen in den Passungskonstellationen dann geringer ausfallen, wenn die jeweiligen Schulen der Schüler*innen mittlere bzw. untere Bildungsabschlüsse anbieten (ebd.). „Charakteristisch ist für diesen Typus, dass sich dieser chronische Misserfolg besonders nachhaltig in relevanten Selbstdimensionen niederschlägt.“ (ebd., S. 136). In dieser Gruppe lässt sich die folgende Differenzierung vollziehen:

- Der Habitus der Spannung zwischen schulischer Bildungskonformität und -fremdheit
- Der Habitus der schulischen Bildungsferne und angedeuteter Opposition
- Der Habitus der schulischen Bildungsferne und -hilflosigkeit

Der erste Untertypus (Habitus der Spannung zwischen schulischer Bildungskonformität und -fremdheit) ist der einzige Typ dieser Gruppe, der noch eine geringfügige Bildungsnähe aufweist (ebd.). „Folglich orientieren sich diese Schüler, ähnlich wie der Habitustypus der Bildungskonformität und -notwendigkeit, an der Anforderungsstruktur der Schule.“ (ebd.). In dieser Typik zeigt sich jedoch auch, dass schulische Inhalte und Anforderungsstrukturen nicht als anzustrebende Dimensionen angesehen werden (ebd.). „Diese Schüler sind in ihrer Schülerrolle noch unsicher und nehmen Schule so in erster Linie als Freizeit- und Gemeinschaftsort wahr, in dem es für sie um die Integration in die Gleichaltrigengruppe geht. Diese zentrale Haltung ist bei einigen Schülern dieses Typs auf eine Desintegrationserfahrung bereits während der Grundschulzeit zurückzuführen. Folglich wird der Übergang an eine weiterführende Schule an dieses Integrationsthema geknüpft und der Wunsch nach kontinuierlichen Laufbahnbegleitern geäußert. Die Schulform und die damit verbundenen Statusgewinne spielen für diese Kinder keine Rolle.“ (ebd.).

Der Untertyp des Habitus der schulischen Bildungsferne und angedeuteter Opposition zeichnet sich durch eine starke Orientierung an Peerbeziehungen aus (ebd.). Auf konkrete Fragen zur Erlebnisraum Schule weichen diese Schüler*innen hin zu ihren Erfahrungen mit Peergroups aus (ebd.). „Diese Schüler sind – im Kontrast zum ersten Habitustyp der Bildungsfremdheit – fest in eine Gemeinschaft integriert, da sie auch selbst Enaktierungspotenzia-

le besitzen, um Freundschaften zu schließen. Das eigene Selbst ist in hohem Maß vergemeinschaftet, sodass die schulischen Selektions- und Bewertungsmomente die Gemeinschaftsorientierung dieser Kinder bedrohen. Die Peers als soziales Kapital kompensieren dabei die schwächeren Schulleistungen und geringen Statuschancen, die man durch die eigenen Fähigkeiten nicht verbessern kann und die hingenommen werden. Diese Schüler sind lediglich darauf bedacht, die schulische Normalität zu sichern, indem sie eine Klassenwiederholung vermeiden.“ (ebd., S. 137)

Die letzte Untergruppe bildet der Habitus der schulischen Bildungsferne und -hilflosigkeit. Im Gegensatz zur letzten Untergruppe befinden sich diese Schüler*innen in brüchigen Schulkarrieren (ebd.). „Diese Schüler weisen aber auch wie die zwei anderen Habistypen der Bildungsfremdheit eine Distanz zur schulischen Bildung auf, die eine deutliche Differenz zwischen dem primär in den Familien erworbenen Habitus und der sekundären schulischen Anforderungsstruktur dokumentiert. Diese Schul- und Bildungsdistanz resultiert dabei aus der Fremdheit gegenüber den sprachlichen, symbolischen und schriftlichen Welt- und Selbstbezügen. Sie besitzen keine Handlungspotenziale, schulische Strukturen aktiv mitzugestalten, resignieren und bewältigen ihre Nicht-Passung durch eine ‚oberflächliche Anpassung‘ und ein fatalistisches ‚Aussitzen‘.“ (ebd., S. 137-138).

Wie in der Abbildung 7. von Kramer et al. (2009) zu sehen, scheinen vor allem die Habistypen der Bildungsfremdheit stetig dem Risiko schulischer Exklusion ausgesetzt. Setzt man diese Habitusformierungen in Bezug zu den Ausführungen und Daten zu Schulübertritten und Erfolgsquoten in der SEK II (siehe Abschnitt 2.2 Ungleiche Zugänge zu höheren Schulen in Österreich), dann zeigt sich hierbei eine nicht zu unterschätzende Verbindungslinie, da vor allem ehemalige Mittelschüler*innen nach ihrem Übertritt in die Oberstufe signifikant häufiger von schulischer Exklusion betroffen sind, als ihre Schulkolleg*innen, die ihre Unterstufe in einer AHS absolviert haben. Aufgrund dieser potentiellen Verbindungslinie bietet es sich an, die hier skizzierten Habistypen als Vergleichsfälle mit in die Diskussion der Ergebnisse der eigenen Untersuchung einzubeziehen. An diese empirischen Schilderungen anschließend, soll im folgenden Abschnitt ein rahmendes Zwischenfazit bilanziert werden.

3.2.4 *Zwischenfazit*

Mit den bisherigen Ausführungen konnte aufgezeigt werden, dass Schulen und ihre Lehrer*innen im Kontext ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen und Funktionszwänge, sowie aus ihrer je spezifischen standortabhängigen Historie heraus, schulkulturelle Anforderungsstrukturen und Erwar-

tungsgefüge erschaffen, welche mehr oder weniger mit dem Schüler*innenhabitus ihrer Schüler*innen in günstige oder ungünstige Passungskonstellationen einmünden. Je nach Übereinstimmung der Nähe bzw. Distanz der kulturellen Passung (Kramer 2009, 2011, 2013, 2017; Helsper et al. 2018) formiert sich hierdurch ein Spannungsfeld von In- und Exklusionsmechanismen der jeweiligen Schule. Wie in Abschnitt „Habitus und kulturelle Passung“ dargelegt, eignet sich diese Forschungsperspektive, um jene Phänomene in den Blick zu bekommen, die im Sinne der Bourdieuschen Soziologie als eine verborgene Wirkungsebene zu diskutieren sind. Entscheidend ist hierbei, dass dieser Zugang weder eine eindimensionale Betrachtung der Entstehung von Ungleichheiten zulässt, noch kann hiermit die Verantwortung an die betroffenen Schüler*innen selbst delegiert werden, um dadurch zu verschleiern, dass Entstehungs- und Reproduktionsmechanismen als ein genuiner Bestandteil schulischer Interaktionen diskutiert werden muss.

Wie bereits mehrfach erwähnt, konzentrieren sich Forschungszugänge zu Bildungsungleichheit im bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs stark auf die Übertritte von der vierten Schulstufe in die Sekundarstufe I. Hieraus ergeben sich zwei wesentliche Bezugspunkte für die vorliegende Forschungsarbeit. Zum einen kann hieraus abgeleitet werden, dass die vorliegende Dissertation den weniger fokussierten Übertritt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II beleuchtet und damit ein empirisches Erkenntnisinteresse einhergeht, welches sich auf Übertrittsprozesse im Jugendalter fokussiert. Und zum andern ergibt diese Perspektive die Möglichkeit, Habitusformierungen zu rekonstruieren, die sich bei einem Übertritt von einer gänzlich anderen Schulform zeigen, da das Sample dieser Dissertation aus ehemaligen Schüler*innen einer Mittelschule bzw. einer neuen Mittelschule besteht. Hierbei werden Fragen relevant, die sich im Kontext der Arbeiten von Helsper et al. (2001; 2015; 2018), Kramer et al. (2009) sowie Helsper, Kramer & Thiersch (2014b) damit beschäftigen, wie die kulturellen Passungskonstellationen zu diskutieren sind, wenn Schüler*innen ihre Unterstufenzeit in einer anderen Schulform absolviert haben, als in einem Gymnasium. Abschließend formulieren Helsper et al. (2018 S. 466) folgenden Ausblick.

“Eine Ausdifferenzierung der gymnasialen Habitusypologie kann nur dadurch erfolgen, dass weitere Studien zur Rekonstruktion von Haltungen und Orientierungen von Gymnasiasten hinzugezogen werden.”

Mit diesen Ausführungen soll das Zwischenfazit und damit einhergehend der theoretische Rahmen dieser Dissertation beendet werden, um in folgedessen im (über)nächsten Kapitel in die Methodologie und die konkrete Methodik der vorliegenden Studie vorzulegen.

Bevor in dieser Forschungsarbeit nun der methodologische und methodische Zugang skizziert wird, wird in den nachfolgenden Abschnitten ein Exkurs zur Thematik „Bildung und Lebenschancen“ diskutiert. Der Grund hier-

für begründet sich darin, dass in der vorliegenden Dissertation, an etlichen Stellen die Begrifflichkeiten der Chancen bzw. Chancengleichheit verwendet wurden. Im Folgenden wird daher darauf Bezug genommen, in welcher Beziehung Bildungsprozesse und Lebenschancen in modernen Gesellschaften stehen und welche Ableitungen und Implikationen von dieser Verbindung ausgehen. Diesbezüglich wird auch auf die Begrifflichkeit der Chancengleichheit dezidiert eingegangen, da hier noch spezifisch zu zeigen sein wird, dass mit diesem normativen Begriff weitreichende Konsequenzen für den erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskurs einhergehen und dabei stets die Frage mitzudenken ist, ob Gleichheit ein sinnvoller Maßstab sein kann.

4 Bildung und Lebenschancen

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit ist von Begrifflichkeiten gesprochen worden, die in bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskursen mit einer gewissen Selbstverständlichkeit genutzt werden. Konkret bezieht sich dies auf Termini wie Lebenschancen oder Chancengleichheit. Das folgende Kapitel wird im Sinne eines Exkurses diesen vielverwendeten Begriffen nachgehen. Das Ziel besteht dabei darin, Begrifflichkeiten zu sortieren sowie sie in ihrer theoretischen Fassung einzuordnen und ggf. zu dekonstruieren.

4.1 Über die Distribution beehrter Güter

Bildungsprozesse stehen in einem starken Zusammenhang mit Lebenschancen (Maaz 2006; Becker 2009; Becker 2011a-b; Quenzel & Hurrelmann 2019). Im Kern dieser Aussage steht die zentrale Annahme, dass ungleiche Chancen auf Bildung als Konsequenz ungleiche Chancen für die Partizipation an gesellschaftlichen Teilbereichen ergeben können (Krause 2007; Gerhartz 2013; Spiegler 2015). Quenzel und Hurrelmann (2019 S. 13) führen in diesem Kontext aus:

„Der Erfolg im Bildungssystem bestimmt die Chancen eines Menschen auf Teilhabe an den begehrten Gütern, wie Beruf, Ansehen, Einfluss und Einkommen und er legitimiert, dass einige später mehr von diesen Gütern bekommen und andere weniger. Faktisch benachteiligt das in Deutschland, Österreich und der Schweiz bestehende Bildungssystem bestimmte Bevölkerungsgruppen und verfestigt dadurch ihre marginalisierte gesellschaftliche Position.“

Aufgrund dieses angedeuteten Spannungsverhältnisses, soll nun der Frage nachgegangen werden, wie in modernen Gesellschaften Güter wie Bildung und die damit einhergehenden Teilhabechancen verteilt werden. Von besonderer Bedeutung ist hierbei die Annahme, dass soziale Ungleichheiten - hier spezifischer Bildungsungleichheiten - nicht zwangsläufig als ungerecht betrachtet werden müssen (Hillmert 2016). Dabei ist es entscheidend, diesbezüglich eine Rechtfertigungslogik als Grundlage zu definieren, um Ungleichheitsstrukturen zu legitimieren. Hillmert (ebd., S. 94) schreibt hierzu:

„[Die] Referenz [hierfür] ist [...] ein normatives Modell legitimer Unterschiede. Das in westlichen Gesellschaften weitgehend geteilte Modell ist das der Leistungsgerechtigkeit,

das vereinfacht besagt: Unterschiedliche Belohnungen und Erfolge sind, zumindest bis zu einem gewissen Ausmaß, erlaubt und gewünscht [...]“

Aufgrund der Beobachtung, dass soziale Ungleichheit ein historisch überdauerndes Phänomen ist (Hadjar 2015), stellt sich im Kontext des eben genannten Zusammenhanges eine wesentliche Frage bezüglich der Legitimation eines asymmetrischen Zugangs und Besitz von relevanten gesellschaftlichen Gütern (Bildungsabschlüsse, Einkommen, Berufe, gesellschaftliches Ansehen, wohlfahrtsstaatliche Anrechte etc.).

In modernen und marktorientierten Gesellschaften wird hierfür auf das meritokratische Prinzip verwiesen (ebd.), bei dem begehrte Güter und Positionen im Bildungs- und Beschäftigungssystem nach einem Leistungsprinzip verteilt werden (Becker & Hadjar 2011). Daraus resultiert, dass soziale Ungleichheiten beim Besitz und Erwerb jener Güter, durch das Prinzip der Leistung und der damit einhergehenden Leistungsbereitschaft legitimiert werden (ebd.; Ricken & Reh 2018). Betrachtet man dies aus einer historischen Perspektive, dann zeigt sich, dass die Verankerung eines solchen Leistungsprinzips bei der Distribution von relevanten Gütern, die Konsequenz einer Abkehr von ständischen Erbschaftsritualen darstellt (Dietrich & Fricke 2013). Becker und Hadjar (2011, S. 37) schreiben hierzu folgendes:

„Zugang zu Bildung oder Beruf und Erwerb von Bildung und Einkommen sollen demnach ausschließlich über meritokratische Prinzipien als legitimer Mechanismus für die Verteilung von Gütern und des gesellschaftlichen Status erfolgen. Die an Bildung geknüpfte und gesellschaftlich anerkannte Verteilung von Status, Einkommen, Macht und anderen Privilegien wird demzufolge aufgrund individueller Leistung als Indikator von im Wettbewerb erworbenen Verdiensten („contest mobility“) und nicht aufgrund von vererbtem Status etwa nach adliger Herkunft („sponsored mobility“) oder nach anderen askriptiven Merkmalen wie Geschlecht oder Rasse vorgenommen (vgl. Turner 1960).“

Hier sind es besonders die Arbeiten von Young (1958), die im Diskurs über Verteilungslogiken in modernen Gesellschaften herangezogen werden. Nach Young kann dann von einer meritokratischen Gesellschaft gesprochen werden, wenn die gesellschaftliche Schichtung der sozialen Herkunftsmilieus, durch eine Schichtung nach persönlicher Leistung ersetzt wird (Becker & Hadjar 2011, Hillmert 2019). Individuelle Leistungen und Leistungsbereitschaft werden somit zum Gradmesser für gesellschaftliche Teilhabe stilisiert (Schimank 2018). Damit geht auf der mikrogesellschaftlichen Ebene eine Inpflichtnahme des Einzelnen einher, welche aus Sicht des meritokratischen Prinzips der makrogesellschaftlichen Ebene der Gesamtheit aller Individuen dient, da hierbei das persönliche Leistungsstreben als Kollateralnutzen dem gesamtgesellschaftlichen Fortschritt zu Gute kommen soll (ebd.). Die daraus resultierende Anerkennungslogik von Leistung als hauptsächliches Legitimationsmittel zur Distribution von gesellschaftlich begehrten Gütern (hier jene

wie: Zugang zu höherer Bildung, Bildungszertifikate, Einkommen, Status, Macht; abstrahiert auch Lebenschancen wie: Gesundheit, Lebensfreude, politische Teilhabe, etc.), wird in modernen „konservativ-korporatistischen Wohlfahrtsstaaten“, wie Österreich und Deutschland, großteils anerkannt (Hadjar 2015, S. 153). Von diesen Ausführungen ausgehend, soll im folgenden Abschnitt der Frage nachgegangen werden, welche Auswirkungen und Implikationen das meritokratische Prinzip auf das Schulwesen hat.

4.2 Meritokratie im Bildungswesen

Besonders bedeutsam wird das meritokratische Prinzip bei der Frage nach dem individuellen Erfolg im Bildungswesen. Eine konsequente Anwendung dieser Verteilungslogik hätte zur Folge, dass die Schule als Institution ihre Schüler*innen nach der erbrachten und mit Noten bemessenen Leistung selektiert und dies infolgedessen, zu einer *gerechten* Verteilung von schulischen Abschlüssen und damit weiterführend, zu einem gerechten Zugang zu gesellschaftlichen und beruflichen Positionen kommt (Breidenstein 2018). Hiervon ableitend, kann folgende Formel als Grundannahme dieses Modells betrachtet werden: „In dem Maße, in dem die besseren [Bildungsabschlüsse] einer Person im Vergleich zu einer anderen darauf zurückgeführt werden können, dass Erstere[r] mehr als Letztere[r] geleistet hat, ist diese Besserstellung gerechtfertigt und hinzunehmen.“ (Schimank 2018, S. 19). Damit konzentriert man sich in der Schule, im Sinne des meritokratischen Prinzips, auf als legitim erachtete Merkmale (Schulnoten, Ausbildungen, etc.), um gesellschaftlichen Statuserwerb zu legitimieren und daher kommt „[...] Bildung [eine zentrale Rolle zu und in diesem Kontext] zeigt sich eine besondere Nähe zu modernen (Bildungs-) Gesellschaften, die von einer Bildungsexpansion und einer zunehmenden individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung von Bildung gekennzeichnet sind“ (Hadjar 2015). Aus der Perspektive einer historischen Betrachtung ist es nach Becker & Hadjar (2011 S., 38) auffallend, dass es:

„[t]rotz der Bildungsexpansion und [den] weiterhin bestehenden ungerechtfertigten Bildungsungleichheiten, [...] in modernen Gesellschaften einen ungebrochenen Glauben an einen meritokratischen, herkunftsunabhängigen Zugang zu Bildung in westlichen Gesellschaften [gibt] [...].“

Im Sinne des meritokratischen Prinzips wird also angenommen, dass Bildungsungleichheit dann gerecht ist, wenn das Individuum zu wenig Leistung erbracht hat. Demnach wäre daraus abzuleiten, dass weniger erfolgreiche Schüler*innen ihre schulische Position (Schulformen) aufgrund „von weniger

Leistungsfähigkeit oder Fleiß erlangt haben [...]“ (Gerhartz-Reiter 2017, S. 52). In diesem Kontext ist es besonders fraglich, inwiefern die im Kapitel 2. (Problemaufriss(e) - Schulübertritte als Weichenstellung für das Leben junger Menschen) ausgeführten Effekte struktureller Benachteiligung im österreichischen Schulwesen, mit dem Prinzip der Meritokratie vereinbar sind, da innerhalb dieses Legitimationsmodell dezidiert darauf verwiesen wird, dass die Zuteilung von Gütern (hier bspw. jene Bildungschancen beim Zugang zu höherer Bildung) aufgrund der erbrachten Leistungen geschehen soll.

Um einen Einblick in die tiefe Verankerung des meritokratischen Prinzips aufzuzeigen, kann auf eine Untersuchung des Leibniz-Instituts für Wirtschaftsforschung an der Universität München verwiesen werden. In ihrer repräsentativen Umfrage (n=4000) haben Wößmann et al. (2019) im Rahmen des IFO Bildungsbarometers (2019) die Studienteilnehmer*innen befragt, ob es ihrer Meinung nach gerecht sei, wenn Menschen aufgrund ihrer Anstrengung auch mehr verdienen und ob es gerecht sei, wenn Menschen aufgrund ihrer familiären Herkunft Vorteile im Leben haben, wenn sie aus angesehenen Familien stammen. 84 % der Befragten stimmen der Aussage zu, dass es gerecht ist, wenn Personen aufgrund ihrer Leistung mehr verdienen – lediglich 8% verneinen diese Art der Rechtfertigung des Mehrverdienstes. Dass es gerecht ist, aufgrund von familiärer Besserstellung mehr Vorteile im Leben zu haben, stimmen hingegen nur 11% zu – demgegenüber stehen 75% die es für ungerecht halten, Vorteile aufgrund der Familie zu haben (ebd. S. 11). Bezieht man das meritokratische Prinzip auf das Schulwesen, so konnten die Forscher*innen ähnliche Befunde aufzeigen. Auf die Frage: „Was denken Sie, wie wichtig sind folgende Aspekte dafür, dass SchülerInnen nach der Grundschule auf ein Gymnasium wechseln?“ – antworteten 54% der Befragten, dass die Anstrengungen der Schüler*innen hierfür „sehr wichtig“ bzw. 38% „eher wichtig“ seien. Zusammen ergibt dies im Kontext der leistungsbezogenen Rechtfertigung für den Besuch einer höheren Schulform eine Zustimmung von 92% (ebd. S. 13). Wie bereits erwähnt, scheint es höchst fraglich, inwiefern die individuelle Leistung von Schüler*innen ein valider und somit gerechter Maßstab für die Verteilung von begehrten Gütern, in diesem Fall der Zugang zu höherer Bildung, ist. Mit den hier angeführten Daten aus dem Bildungsbarometer zeigt sich, dass der Leistungsmythos eine immanente Rolle bei der Legitimierung von ungleichen Zugängen zu höherer Bildung spielt.

Bereits Bourdieu und Passeron (1971) machen im Kontext eines auf (schulischer) Leistung aufbauenden Verteilungs- und Bewertungsprinzips darauf aufmerksam, dass individuelle Begabungen und Dispositionen keineswegs objektive Gradmesser darstellen und hierbei die Gefahr einer Blindheit gegenüber sozialen Ungleichheitsstrukturen manifestiert wird. Konkret schieben die beiden Soziologen hierzu (ebd., S. 82):

„Blindheit gegenüber sozialer Ungleichheit zwingt und berechtigt zugleich, jene Ungleichheit, besonders aber die des [schulischen und] akademischen Erfolgs, als natürliche, als Ungleichheit der Begabungen anzusehen. Eine derartige Haltung entspricht der Logik eines Systems, das – um funktionieren zu können – die formale Gleichheit aller Studenten [und Schüler*innen] postulieren muß und, das infolgedessen keine andere Ungleichheit als die individuelle Begabung anerkennen kann.“

Bei einer kritischen Betrachtung des meritokratischen Prinzips stellt sich also der Verdacht ein, dass bestehende soziale Ungleichheit nicht nur gerechtfertigt werden soll, sondern diese Art der Legitimation, ein besonders großes Potential zur Verschleierung der Ursachen von sozialer Ungleichheit bietet (Solga 2005; Solga, Powell & Berger, 2009). Solga (2005) konstatiert, dass die Meritokratie in ihrer bildungspraktischen Anwendung als gesellschaftliches sowie bildungspolitisches Dogma, eine unbestreitbare Monopolisierung des Zuganges zu privilegierten Bildungszertifikaten und infolgedessen zu privilegierten gesellschaftlichen Positionen in Kraft setzt. Besonders auffallend stellt sich in diesem Kontext die Frage, ob wirklich für alle Individuen – unabhängig von leistungsfremden Merkmalen wie Gender, sozioökonomischer Herkunft oder Migrationsgeschichte – die gleichen Chancen auf formale Bildungsabschlüsse und infolgedessen, der gleiche Zugang zu sozialen und beruflichen Positionen gewährleistet ist (Becker & Hadjar 2011), da nur über gleiche Bildungschancen gerechtfertigt werden könnte, dass Leistung als Messgröße herangezogen wird. Des weiteren ist fraglich, ob die stratifizierte Unter- und Oberstufenstruktur des österreichischen Bildungswesens nicht gerade jene Prozesse provoziert, die zu Exklusion und einer leistungsbeeinflussenden Segregation führen können und demnach, das normative Ideal der Chancengleichheit torpedieren. Becker & Schuchart (2016, S. 479) kommen hier zum Schluss:

„[...], [dass] stratifizierte Bildungssystem[e] neben der Segregationstendenz zudem eine hohe Ablenkungswirkung [haben], die bestehende Ungleichheiten von Startchancen bei der Einschulung verstärkt und die zur Bildungsvererbung nach leistungsfremden Kriterien beiträgt. Folge sind hochgradige Selektivitäten der Bildungsübergänge in Abhängigkeit von sozialer Herkunft, ein hohes Maß an sozialen Ungleichheiten von Bildungschancen und – gemessen an der vorherrschenden Ideologie einer freien Leistungsgesellschaft und den Vorstellungen eines fairen Wettbewerbs im Bildungssystem („Meritokratie“) [...] – ein Mangel an Chancengleichheit.“

Eine der wesentlichsten Grundannahmen des meritokratischen Prinzips ist der formale und gleiche Zugang zu Bildung und den damit einhergehenden Chancen, überhaupt erst individuelle Leistung und Leistungsbereitschaft zeigen zu können. In diesem Kontext kann weiter auf die kulturtheoretischen Arbeiten von Bourdieu und Passeron rekurriert werden. Beide Autoren legen bereits in den 1970er Jahren eine umfassende Untersuchung des französi-

sehen Hochschulwesens vor, in der argumentiert wird, dass die Ideologie eines solchen Chancengleichheitsverständnisses, zur Verschleierung von Ungleichheitsstrukturen und deren Reproduktionsmechanismen dient (Bourdieu & Passeron 1971). Hier sind es besonders die Übertrittsphasen schulischer Transitionen, bei denen eine formale Chancengleichheit unterstellt wird, welche in weiterer Folge die Individuen in die Pflicht nimmt, so dass ihre Leistungen als Gradmesser für den weiteren schulischen Erfolg stilisiert werden können (Kramer et al. 2009). An diesen Gelenkstellen des Schulwesens, sind aus dem Ansatz der französischen Soziologen Bourdieu und Passeron, „[...] nicht allein die Leistungen, sondern der in der Familie erworbene Habitus und das soziale und ökonomische, insbesondere aber das kulturelle Kapital der Familie entscheidend dafür, welche weiterführenden Schulen überhaupt in den Blick der Familien geraten und welche dann letztendlich ausgewählt werden.“ (ebd., S. 27). Nach Bourdieu und Passeron wird der Begriff der Chancengleichheit so zur Verdeckung von Ungleichheitsstrukturen und deren Entstehung sowie Reproduktion angeführt (Bourdieu & Passeron 1971). Ditton (2016, S.282) fasst die Kritik der Beiden am Mythos der formalen Chancengleichheit wie folgt zusammen:

„[...] [es handelt sich] letztlich um eine Pseudo-Legitimation sozial selektiver Mechanismen [...], die den herrschenden Klassen dazu verhilft, ihre Macht- und Herrschaftsposition zu festigen. Unter dem Deckmantel der Chancengleichheit wurden bestehende Strukturen dadurch legitimiert und perpetuiert, dass die Verantwortung des Systems durch den Verweis auf die formal gegebene Gleichheit geleugnet und an die Betroffenen zurückgegeben wird.“

Mit dem hier angeführten Zitat verdeutlicht sich jenes Phänomen, dass eher erfolglosere Schüler*innen verinnerlichen sollen (und haben), dass sie für ihr Scheitern selbst verantwortlich sind (Beck 1988). Die damit erfolgende Inpflichtnahme des Individuums und dessen Leistung bzw. Leistungsbereitschaft steht somit in einer engen Verbindung mit dem Mythos einer formalen Chancengleichheit. Von dieser Begrifflichkeit scheint demnach ein besonderes Potential auszugehen, um Ungleichheitsstrukturen und deren Entstehungs- sowie Reproduktionsmechanismen zu verschleiern. Daher wird im nachfolgenden Abschnitt noch einmal dem Begriff der Chancengleichheit nachgegangen.

4.3 Chancengleichheit – ein unkämpfter Begriff

Nach Becker (2009, S. 85) ist es offenkundig, dass die Beobachtung des manifesten gesellschaftlichen Merkmals der Bildungsungleichheit „[...] kaum

mit dem Prinzip der Chancengleichheit vereinbar ist.“ Entscheidend ist hierbei, dass keine klare Einheitlichkeit darüber besteht, was exakt unter Chancengleichheit zu verstehen ist (ebd.). Wie bereits angedeutet, bedeutet Chancengleichheit im einfachsten Sinne eine grundsätzliche Gleichheit im Zugang zu formalen Bildungseinrichtungen (Steiner 2019). Konkret handelt es sich bei diesem Begriffsverständnis um die sogenannte „formale Chancengleichheit“ (Meyer 2016a). Dieser simplen Begriffsdeutung stehen, wie in Kapitel 2 dargelegt, mannigfaltige Ergebnisse der bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Forschung gegenüber, die aufzeigen, dass es keine „[...] tatsächliche] gleiche Beteiligung aller Bevölkerungsschichten in den einzelnen Ausbildungsformen [...] gibt.“ (Steiner 2019, S. 40). Somit deutet sich bereits an, dass Chancengleichheit als normatives Konzept aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden kann und damit ggf. unterschiedliche Implikationen für bildungs- und erziehungswissenschaftliche Diskurse hervorgebracht werden (Emmerich & Hormel 2015). Besonders deutlich wird dies bei einer begrifflichen Verschmelzung von Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit (ebd.). Im Kontext dieser Ausführungen soll im weiteren Verlauf der Fokus enger auf die schulische Chancengleichheit gerichtet werden und daher ergibt sich das Bedürfnis zu klären, unter welchen Annahmen und was für einem Gerechtigkeitsverständnis man auf Bildungungleichheit, aufgrund ungleicher Chancen, rekurriert (Strietholt & Bos 2014).

Für Diskurse zu Chancengleichheit waren und sind die Ergebnisse der Large-Scale Forschung von besonderer Bedeutung, da hiermit eine Erweiterung der Debatte über die Frage der *Gerechtigkeit* der Ergebnisse von Schulsystemen einhergeht (Bruneforth, Weber & Bacher 2012; Giesinger 2019). In der Diskussion der konkreten Befunde dieser Forschungszugänge zeigt sich, dass es als ungerecht empfunden wird, dass die soziale Herkunft Einfluss auf den schulischen Erfolg hat (Giesinger 2007). Nach Giesinger (ebd.) wird davon ausgegangen, dass ein Schulwesen dann eine hohe Bildungsgerechtigkeit aufweist, wenn eine hohe Chancengleichheit herrscht. Da sich in Österreich (und Deutschland) ein überdurchschnittlich starker Zusammenhang der sozialen Herkunft von Schüler*innen und ihren schulischen Leistungen beobachten lässt (Oberwimmer et al 2019a-b; Wimmer & Oberwimmer 2021), verwundert es nicht, dass im bildungs- und erziehungswissenschaftlichen sowie bildungspolitischen Diskurs relativ schnell die Rede von mangelnder Chancen- bzw. Bildungsgerechtigkeit ist (Giesinger 2019). Aus einer kritischen erziehungs- und bildungsphilosophischen Perspektive scheinen diese Begriffe besonders streitbar. So verweisen Schrittmesser & Wischer (2013, S. 5) darauf, dass ein auf Chancen ausgerichteter Gerechtigkeitsbegriff impliziere, dass „jede/r [das] bekommt, was er/sie verdient [hat und dieser Grundsatz] damit neo-liberalen Deregulierungskonzepten nahe[stünde]“. Nach Becker und Hadjar (2011) verdeutlicht sich dies durch einen trügerischen (neoliberalen) Entkopplungsversuch, das individuelle Schicksal vom familiären Schick-

sal abzugrenzen. Die damit einhergehende Implikation, dass jeder Mensch seines eigenen Glückes Schmied sei, verdeckt so die feinen Mechanismen der Reproduktion von sozialer Ungleichheit auf Mikro-, Meso- und Makroebene der Gesellschaft. Während Chancengleichheit nach dem Zugang zu Bildungschancen fragt, nimmt die Begrifflichkeit der Chancengerechtigkeit das Individuum in die Pflicht (Emmerich & Hormel 2015). Emmerich und Hormel (2015, S. 239) schreiben hierzu:

“Der Wechsel in der Semantik von Chancengleichheit (equality) auf Chancengerechtigkeit (equity) markiert daher das Entstehen eines ›neuen‹ Legitimationsdiskurses, [...]. Mit der Bezugnahme auf equity wird zunächst eine politisch-ökonomische Redefinition des Problems strukturierter Bildungsungleichheit vorgenommen, insofern damit auf ein markt-ökonomisches Konzept distributiver Gerechtigkeit rekurriert wird, das soziale Ungleichheit dann als moralisch akzeptabel erachtet, wenn diese aus individuellen Leistungsunterschieden resultiert.“

Die maßgebliche Kritik einer diskursiven Verbindung bzw. Umdeutung beider Begrifflichkeiten liegt darin, dass (schulische) Leistungen und Leistungsbereitschaft selbst einem sozial selektiven Mechanismus unterliegen und daher stets die Frage gestellt werden kann, ob die schulische Performance der Educant*innen eine plausible Grundlage für die sich im Laufe des Bildungserwerbs ergebende Verteilung von Bildungschancen bzw. Bildungsgütern (Abschlusszeugnisse, Zugang zu höherer Bildung etc.), sein kann. In diesem Kontext sprechen Dittrich, Heinrich & Thieme (2013, S. 11) davon, dass: „Bildungsgerechtigkeit [nicht] als dezidiert normative Variante [von] Chancengleichheit konzipiert werden [kann]“. Die Grundannahme, dass Bildungsgerechtigkeit in einer Gesellschaft erreicht sei, wenn Chancengleichheit herrscht, ist damit höchst fraglich.

Mit Bezug auf internationale Vergleichsstudien wie PISA, welche maßgeblich den Diskurs über Bildungsgerechtigkeit im jeweiligen Testland beeinflusst und vorangetrieben haben, zeigt sich eine weitere konzeptionelle Auffälligkeit. Wenn man im Kontext der PISA-Ergebnisse die festgestellten Bildungsungleichheiten diskutiert, ist hierbei nicht nachzuvollziehen, wieso die Annahme einer implizierten Chancengleichheit eine valide Bezugsnorm darstellen soll – denn die Schüler*innen sind nie getestet worden, ob sie die gleiche Chance hatten „bestimmte Resultate zu erreichen, sondern ob sie diese tatsächlich erreicht haben“ (Giesinger 2007, S. 363). In der derzeitigen, von Large-Scale-Assessment dominierten, bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskussion (Dietrich, Heinrich & Thieme 2013; Kramer 2017) zeigt sich hiermit ein weiteres Verständnis von Chancengleichheit als Wahrscheinlichkeitsgleichheit. Gleiche Chancen wären dann erreicht, wenn alle Schüler*innen, egal aus welcher sozialen Lage, die gleiche Wahrscheinlichkeit hatten, in der Schule erfolgreich zu sein (Giesinger 2007). Aus dieser Perspektive wird das formale Ermöglichen einer gleichen Chance auf Bil-

derung, mit einer gleich hohen Wahrscheinlichkeit, den damit verbundenen Bildungsabschluss zu erreichen, gleichgesetzt (ebd.; Rabenstein & Reh 2013). Eine solche Wahrscheinlichkeitskonzeptualisierung betrachtet retrospektiv, ob bestimmte Wahrscheinlichkeiten festgestellt werden können:

„ohne dass geklärt werden könnte, inwiefern diese auf unterschiedlichen Entscheidungen der Testpersonen beruhen. Folglich bleibt ungeklärt, inwiefern diese tatsächlich unterschiedlichen Chancen [...] hatten. Von ungleichen Wahrscheinlichkeiten kann nicht ohne Weiteres auf ungleiche Chancen [...] geschlossen werden.“ (ebd., S. 365)

Wie bereits in der Einleitung dieses Abschnittes aufgezeigt, ist die formale Chancengleichheit als Konzept für Diskussionen über schulischen Erfolg wenig tragfähig.

Zieht man nun eine Verbindung zum bereits besprochenen Modell des meritokratischen Prinzips, dann zeigt sich beim Begriff der Chancengerechtigkeit eine auffällige Bereitschaft, der individuellen Verantwortung jedes*r Einzelnen eine bedeutsame Rolle zuzuweisen. In diesem Kontext stellt sich die Frage, ob schulpflichtige Kinder und Jugendliche als vernünftige und autonome Subjekte betrachtet werden können, die vollständig eigenverantwortlich bildungsrelevante Handlungen entscheiden können oder dürfen (Stojanov 2011, 2013). Neben der fraglichen Fokussierung auf die personenbezogenen Entscheidungen und (impliziten) Verhaltensweisen im Bildungserwerb, seien es jene des individuellen Erfolges bei den Aneignungsprozessen von Bildungsinhalten oder den konkreten Bildungswegentscheidungen sowie der Verweildauer im Bildungssystem, kann die eben angesprochene Betrachtungsebene um eine zusätzliche kritische Perspektive erweitert werden. Konkret handelt es sich hierbei um die im meritokratischen Prinzip angelegte Fokussierung auf natürliche Begabungen sowie die Intelligenz der Individuen. Die Annahme, dass schulische Erfolge auf die jeweils angeborne Intelligenz und Begabungen der Schüler*innen zurückgeführt werden können und diese demnach als gerecht und legitim zu betrachten sind, ist nach Stojanov (2013) besonders fraglich. Konkret schreibt er hierzu (Stojanov 2008, S. 516):

“In vielen einschlägigen Schriften der empirischen Bildungsforschung wird in der Nachfolge von PISA durchgängig die Leitvorstellung zum Ausdruck gebracht, dass Bildungsgerechtigkeit Chancengleichheit bedeute, welche eine Umstellung von herkunfts-abhängiger auf ‘begabungsgerechte’ Verteilung von Bildungsressourcen und letztlich von Bildungsergebnissen erfordere.”

Hieraus ergibt sich ein Standardverständnis von Bildungschancengleichheit, welches die Benachteiligung durch den familiären Hintergrund missbilligt, es jedoch als moralisch akzeptabel betrachtet, wenn Kinder einen angeblich natürlichen Mangel an Talenten und Begabungen aufweisen (Giesinger

2007). Fraglich ist in diesem Fall, wieso die soziale Benachteiligung als illegitim betrachtet wird, (angeblich) angeborene Dispositionen aber akzeptiert werden – für beide Hindernisse im Bildungserwerb kann das jeweilige Kind nicht in die Verantwortung gezogen werden (ebd.). Des weiteren lässt sich hier diskutieren, inwiefern Konzepte der Intelligenz und Begabung als natürliche Konstanten betrachtet werden können, da diese aus einer psychologisch dynamisch-prozessualen Perspektive durchaus als nicht statische und damit veränderbare Größen zu kennzeichnen sind, welche in engster Wechselwirkung zu den Kontextbedingungen der jeweiligen Sozialisation stehen (Stojanov 2013). Im folgenden Zwischenfazit zu diesem Exkurs sollen die bisher angeführten Themenkomplexe auf ihre Implikationen und Ableitungen befragt werden.

4.4 Zwischenfazit – Implikationen und Ableitungen

Im Kontext dieser implikationsreichen Begriffe der Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit lässt sich bilanzieren, dass diese Begrifflichkeiten in einem bedeutsamen Spannungsverhältnis zueinander sowie zum meritokratischen Prinzip stehen. Ohne eine nähere Differenzierung besteht hierbei die Gefahr, Verbindungslinien und Widersprüche zu missachten. Nach Stojanov (2020) zeigt sich außerdem, dass begriffsanalytische Rekonstruktionen von normativen Kategorien, wie *Gerechtigkeit*, eine zu wenig beachtete Ebene der Erziehungs- und Bildungswissenschaften sind. Daher lässt sich festhalten, dass Gerechtigkeitsannahmen wie die der Leistungsgerechtigkeit oder Begabungsgerechtigkeit, konstitutive blinde Flecken in sich tragen können. Die normative Forderung nach Chancengleichheit, welche auf dem Fundament einer Leistungs- oder Begabungsgerechtigkeit aufgebaut wird, bietet somit ein hohes Potential soziale Ungleichheiten, hier konkret Bildungsungleichheit, zu missachten und sie ggf. zu manifestieren (Solga 2005). Daher kann diesbezüglich festgehalten werden, dass die Perspektivenerweiterung um die Diskursstränge der Bildungsphilosophie eine aussichtsreiche Möglichkeit bietet, einen differenzierteren Standpunkt einzunehmen, wenn über Begrifflichkeiten wie Chancengleichheit gesprochen wird.

Anschließend soll Ausblicksartig die Frage diskutiert werden, wie eine gerechte gesellschaftliche Verteilung von Gütern konzipiert werden kann. Diesbezüglich kann auf die Arbeiten von John Rawls rekurriert werden. Rawls Gerechtigkeitslehre beginnt mit dem Maßstab, dass Gerechtigkeit als grundsätzliche Fairness zu verstehen ist (Stojanov 2011). Dies bedeutet, dass zuerst allen Mitgliedern der Gesellschaft ein Maximum an individueller Freiheit gewährt werden muss, ohne dabei die Freiheiten eines Anderen einzuschränken (ebd.). „Damit möglichst alle Gesellschaftsmitglieder die

Möglichkeit haben, ihre Lebensziele frei zu wählen und zu verfolgen, müssen zweitens die Benachteiligten durch Herkunft, Gesundheit, Talente durch eine kompensatorische Umverteilung von Gütern und Ressourcen nicht zuletzt im Bereich der schulischen Bildung bessergestellt werden.“ (ebd., S. 21-22). Der Ausgangspunkt dieser Überlegung ist die Ablehnung der Annahme, es gäbe eine natürliche Freiheit bzw. liberale Gleichheit als Legitimation für eine ungleiche Verteilung von gesellschaftlichen Gütern (Kersting 2001). Dies begründet sich in der Tatsache, dass nicht allen Gesellschaftsmitgliedern ein diskriminierungsfreier, formalrechtlicher und gleicher Zugang zu den gesellschaftlichen Gütern und Machtpositionen gewährt ist. Kersting formuliert dies wie folgt:

„Das natürliche Freiheitssystem ist blind gegenüber der Tatsache, daß die Menschen aufgrund von unterschiedlicher Naturausstattung sowie verschiedenen sozialen Geburts- und Sozialisationsumständen [...], [keine] gleichen rechtlichen Zugangsmöglichkeiten zum Markt [haben].“ (ebd. S. 82)

Erst nach der Kompensation dieser unterschiedlichen Ausgangslagen schließt Rawls die Möglichkeit einer Berücksichtigung der geleisteten Leistungen an (Stojanov 2011). In diesem Kontext kann auf die Begrifflichkeit der *substantiellen Chancengleichheit* (O'Neill 1977) verwiesen werden, welche sich im Kern darauf bezieht, dass gesellschaftliche Individuen überhaupt erst die spezifischen Kompensationen und damit in späterer Folge die Chancen erhalten, sich so zu qualifizieren bzw. zu entwickeln, dass sie eine faire Ausgangssituation erreichen (Meyer 2016a). Für Rawls ist dieser Prozess eine zentrale Prämisse, von der nachfolgend eine *faire Chancengleichheit* abgeleitet werden kann. Für eine Konzeption fairer Chancengleichheit ist es zentral, dass alle Menschen mit gleichen natürlichen Begabungen und Talenten sowie gleicher Motivation, dieselbe Chance auf sozialen Erfolg haben (Giesinger 2015). Als gerechtigkeitstheoretischer Kern kann hier die Forderung formuliert werden, „[...] dass die sozialen Bedingungen des Aufwachsens die Wettbewerbschancen von Personen nicht beeinflussen dürfen.“ (ebd., S. 154). Darauf bezugnehmend leitet Rawls eine gesellschaftliche – spezifischer auf ihre Institutionen bezogene – *Kompensationspflicht* ab (Kersting 2001). Die daraus entstehenden kompensatorischen Wirkungen sollen zu einer gerechteren Gesellschaft führen, wenn eine Besserstellung der Benachteiligten nicht nur nach ihrer sozialen Herkunft geschieht, sondern auch entlang ihrer natürlichen Gaben (ebd.). Die Idee von einer fairen Chancengleichheit verbindet sich hierbei mit der Vorstellung, dass der Staat allen Menschen einen inklusiven Zugang zur Gesellschaft einräumen muss (Meyer 2016a). Im Rahmen dieser bilanzierenden Ausführungen deutet sich eine Perspektive an, welche für schulische und erzieherische Institutionen weitreichende Folgen hätte. Diese Thematiken werden im Kontext der Diskussion der Ergebnisse noch einmal vertiefter aufgegriffen (siehe Abschnitt 7.3 Ausblicke für eine un-

gleichheitsreflexive Unterrichts- und Schulentwicklung). Mit diesem Abschnitt wird nun final die theoretische Einbettung dieser Studie beendet. Im nachfolgenden Kapitel wird der Frage nachgegangen, welche methodologischen Prämissen in dieser Untersuchung zu Grunde gelegt werden und welche konkreten methodischen Verfahrensschritte angewandt werden sollen.

5 Methodologie und Methodik

Da diese Dissertation im Rahmen eines qualitativen Forschungszugangs entstanden ist, scheint es für die nachfolgenden Abschnitte sinnvoll, eine kurze einleitende Rahmung bezüglich der übergeordneten Begrifflichkeiten *qualitativer Forschung* zu skizzieren. Bei Kiefl und Lamnek (1984) findet sich eine Definitionsskizze, die sich auf Grundlage einer kritischen Auseinandersetzung mit quantitativen Forschungszugängen konstituiert. Konkret schreiben Kiefl und Lamnek (ebd., S. 474) hierzu:

„Zielt die konventionelle Methodologie darauf ab, zu Aussagen über Häufigkeiten, Lage-, Verteilungs- und Streuungsparameter zu gelangen, Maße für Sicherheit und Stärke von Zusammenhängen zu finden und theoretische Modelle zu überprüfen, so interessiert sich eine qualitative Methodologie primär für das ‚Wie‘ dieser Zusammenhänge und deren innere Struktur vor allem aus Sicht der jeweils Betroffenen.“

Um an dieser Stelle jedoch keinen Streit methodologischer Deutungshoheiten zu befeuern, scheint es letztlich wichtig zu erwähnen, „[...] dass es bei sozialwissenschaftlichen Forschungen – wie bei jeder Forschung – wesentlich [...] um den theoretischen Hintergrund geht, in dem wissenschaftliche Erkenntnisse überhaupt erst als solche bewertet werden können.“ (Heinze 2001, S. 37). Zusätzlich kommt hier hinzu, dass man im Kontext der eben erwähnten Frage nach dem „WIE“, als inhärenter methodologischer Ausgangspunkt qualitativer Forschungszugänge, damit umgehen muss, „daß es [k]eine verbindliche oder auch nur einheitliche Methodologie qualitativer Sozialforschung [...] gibt.“ (Lamnek 1995, S. 30; auch Kramer 2020a). Letztlich könnte man einen grundlegenden Bezugspunkt qualitativer Forschung dahingehend skizzieren, dass diese Forschungszugänge mindestens zwei Welten zum Ausgang haben (Fuhs 2007). Nach Fuhs wären dies „[z]um einen die Herkunftswelt de[r] Forscher[*innen] und zum anderen jene Welt, die aus der Perspektive der Herkunftswelt de[r] Forscher[*innen] unbekannt oder erklärungsbedürftig [scheint].“ (ebd., S. 18-19). Mit dieser Perspektive geht es der qualitativen Forschung also nicht konkret um eine allgemeingültige Wahrheit, sondern viel mehr um die bestmögliche Annäherung an die Lebenswirklichkeiten von sozialen Akteur*innen (Prenzel, Langer & Friebertshäuser 2013), um diese im Forschungsprozess zu sichten und in ihren Bedeutungszusammenhängen und jeweils spezifischen sozialen Wirklichkeiten nachzuzeichnen. Wesentlich ist hierbei, dass die Gegenstände, Methoden, und Theorien in einem unmittelbaren Verweisungszusammenhang stehen (Thiersch 2020). In diesem Kontext zeigt sich, dass qualitative Forschung zwangsläufig an ihrem Untersuchungsgegenstand orientiert werden muss und dabei im Forschungsprozess ein offenes und angemessenes Vorgehen, welches auf eine fallbezogene Theoriegenerierung abzielt, zu wählen ist (ebd.).

Hieraus leitet sich für diese Forschungsarbeit die Notwendigkeit ab, eine Darlegung des hier genutzten methodologischen Zugangs zu skizzieren. Um die methodologische Begründung weiter zu konkretisieren und bezugnehmend auf die bisherigen Ausführungen zur Bourdieuschen Soziologie, scheint es daher sinnvoll, einen analytischen Zugang zu wählen, welcher die strukturierte und strukturierende Form des Habitus in den Mittelpunkt stellt. Konkret bedeutet dies, dass im Fokus des hier verwendeten rekonstruktiv-qualitativen Interesses „[...] nicht die Motive der Handelnden oder etwa die Deskription eines spezifischen Sozialmilieus [stehen], sondern die Strukturlogik wie die ‚impliziten Regeln‘, nach denen Deutungen und Handlungen generiert werden.“ (Lamnek 1995, S. 35). Im Kontext der hier vorliegenden Forschungsarbeit und des Erkenntnisinteresses am Habitus, wird noch zu klären sein, wie das implizite Wissen hier verstanden wird und welche Konsequenzen dies für eine empirische Rekonstruktion dieser impliziten bzw. latenten Wissensbestände mit sich zieht.

5.1 Zur Begründung der hier verwendeten Methodik

Wie bereits mehrfach in dieser Forschungsarbeit ausgeführt, werden Bildungswegentscheidungen im Kontext von Bildungsungleichheit häufig über Werterwartungstheorien und Rational-Choice Ansätze erforscht und erklärt (siehe Abschnitt 3.1.1 Bildungsforschung nach Boudon). Ohne deren Bedeutung oder Erklärungskraft in Frage stellen zu wollen, soll hier im Folgenden eine Methodik argumentiert werden, die sich diesem Forschungsgegenstand mit einem Erkenntnisinteresse aus der Perspektive der Bourdieuschen Soziologie nähert. Der Grund hierfür liegt in der Annahme, dass ein auf rationale und individuelle Werturteile konzentrierter Forschungszugang Gefahr läuft, die von Bourdieu angeführte soziale und kulturelle Einbettung solcher Entscheidungen auszuklammern (Holzmayer 2020). Bevor sich die nachfolgenden Abschnitte mit der konkreten Methodik der *Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion* (Kramer 2018, 2019a) beschäftigen werden, ist es daher sinnvoll, noch einmal auf das Theoriegebäude von Bourdieu Bezug zu nehmen. Konkret scheint hierbei der Habitus als strukturierte Struktur und gleichsam als strukturierende Struktur im Fokus einer methodologischen Begründung notwendig zu sein.

In diesem Kontext und bezogen auf den hier zu argumentierenden methodologischen Zugang, kann nun angeführt werden, dass sich alle Ansätze des qualitativen Denkens – mehr oder weniger – auf die Annahme beziehen, die Historizität der Forschungsgegenstände herauszukristallisieren (Thiersch 2014). Qualitative Forschungsparadigmen gehen davon aus, „[...] dass Akteur[*innen] und Gruppen der sozialen Welt eine Geschichte haben und diese

Geschichte ihrer Entstehung zu jedem Zeitpunkt des Lebens zum Ausdruck bringen.“ (ebd., S. 15). Wenn der Habitus wie beschrieben ein Strukturprodukt seiner sozialen und kulturellen Historie ist, dann scheint es hier von Nutzen, nach einer Methodik zu fragen, die imstande ist, diese strukturierte Struktur zu betrachten und dabei gleichfalls der Blick geschärft wird, die strukturierenden Mechanismen der Hervorbringung sozialer Praxis des Habitus zu rekonstruieren (Kramer 2019a-b). Hiermit lässt sich also festhalten, dass die angewandte Methodik in der Lage sein muss, sich bestmöglich an den Habitus und seinen gegenstandstheoretischen Implikationen anzunähern und diese Analyse stets vor dem Kontext des konkreten individuell erlebten und verarbeiteten Übertritts, in eine Oberstufe eines Gymnasiums betrachtet und in Beziehung gesetzt werden muss. Die Notwendigkeit dieser Multiperspektivität begründet sich dahingehend, dass davon auszugehen ist, dass Übertritte mit vielfältigen Veränderungs- und Anpassungsleistungen einhergehen, die spezifisch im Umstand des Schulformwechsels zu betrachten sind (Petersen, Asbrand & Martens 2020).

Innerhalb dieser Perspektive scheint es wenig verwunderlich, dass im Kontext einer wissenssoziologischen Variante einer rekonstruktiven Sozialforschung vielfach die Dokumentarische Methode nach Bohnsack (2000; 2003; 2013) zum Einsatz kommt (Kramer 2020a) (Überblickartig siehe El-Mafalaani 2012; Kramer et al. 2009; 2013; Kramer 2011; Gerhartz-Reiter 2015; Petersen, Asbrand & Martens 2020). Hiervon methodologisch zu differenzieren ist eine strukturtheoretische Rekonstruktionslogik, wie sie in der Objektiven Hermeneutik nach Oevermann (1991) angelegt ist (Kramer 2020a). Eine solche Rekonstruktionsmethodologie fokussiert nach Kramer (ebd., S. 113) darauf, dass Strukturbildungen:

„[...] auch außerhalb impliziter Wissensbestände konzipiert [sind,] und [diese] sich auf die objektive Form einer spezifisch emergierenden Selektivität [beziehen]. Solche objektiven Strukturbildungen werden für alle sozialen und kulturellen Phänomene veranschlagt, denen die Eigenschaft eine[r] [Lebenspraxis] zukommt und die damit zur Auswahl aus Handlungsalternativen immer wieder gezwungen sind.“

In der Objektiven Hermeneutik wird diesbezüglich abgeleitet, dass die zu rekonstruierenden Fallstrukturen nicht direkt, sondern ausschließlich in Form von Ausdrucksgestalten empirisch gefasst und in Form protokollierter Sequenzierungen (des empirischen Materials – somit die transkribierten Interviewdaten) interpretiert werden können (ebd.).

Hiervon ableitend, wird diese Forschungsarbeit mit der *Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion* nach Kramer (2018, 2019a, 2020a) arbeiten. Diese praxeologisch- ausgerichtete Rekonstruktionsmethodik ist dabei methodologisch stark an die Objektive Hermeneutik von Oevermann angelehnt (Kramer 2018; Kowalski 2020). Das konkrete Erkenntnisinteresse wird für die eigene Untersuchung aber auf zwei Ebenen differenziert. Zum einen soll

es in dieser Forschungsarbeit um einzelfallbezogene Habitusformierungen gehen, welche sich methodologisch streng an der Problemlösung des Schulübertrittes konstituieren und daher auch in ihrer empirischen Dichte als Einzelfall betrachtet werden müssen. Hierfür wurden Interviews mit Oberstufenschüler*innen geführt, die ihre Unterstufenzeit in einer (damals) Neuen Mittelschule absolviert haben. Diese Vorgehensweise und methodische Bearbeitung zielen auf den Fokus des Einzelfalls ab. Eine genauere Samplebeschreibung und Darlegung für die konkrete Auswahl der analysierten Eckfälle erfolgt im Abschnitt 5.3 (Feldzugang und Samplebeschreibung).

Um in dieser Forschungsarbeit jedoch auch universellere Aussagen zu diskutieren, kann bereits darauf verwiesen werden, dass die rekonstruierten Einzelfälle ebenfalls einen Anspruch auf allgemeinere Zusammenhänge geltend machen können (Kowalski 2020). Im Kern hiervon steht die methodologische Annahme, dass der individuelle Habitus nicht nur „das implizite Wissen einer konkreten Lebenspraxis abbildet [...]“ (ebd., S. 113.). Die Einzelfälle „[...] stellen zugleich auch den konkreten Umgang einer Lebenspraxis mit allgemeinen Herausforderungen [,] [wie bspw. Schulübertritten dar].“ (ebd.). Hiervon ableitend soll in einem zweiten Schritt der Weg zu einer Typisierung eingeschlagen werden, bei dem versucht wird, vom Besonderen auf das Allgemeinere zu schließen (Kramer 2018). Die methodische Erschließung des zweiten Schrittes erfolgt dabei durch eine Anlehnung an die Typenbildung in der Habitus-Hermeneutik nach Bremer & Lange-Vester (2014), Bremer & Teiwes-Kügler (2020). Diese allgemeinere Ebene wird nach Kramer durch einen auf Generalisierung und Theoretisierung abzielenden Fallvergleich der Befunde konkretisiert, „[welche] als Ergebnis[se] der Fallrekonstruktion bereits Rohformen von Typen darstellen, insofern in ihnen immer auch das über die Besonderheit eines Falles hinausweisende Allgemeine begrifflich expliziert ist.“ (Kramer 2018, S. 263).

Im Folgenden soll nun auf die Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion nach Kramer eingegangen werden.

5.2 Die Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion

Da sich die Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion in wesentlichen Teilen an die Methodik der Objektiven Hermeneutik anlehnt (Kramer 2015, 2018, 2019a), wird im folgenden Abschnitt versucht, beide methodischen Architekturen in einer Art Zusammenschau darzustellen. Das Ziel dabei ist, die Wesensmerkmale beider Methodiken füreinander (methodologisch) fruchtbar zu machen. Hierfür soll im Folgenden noch einmal eine gegenstandstheoretische Konzeption des Habitus in der sequenzanalytischen Rekonstruktionsmethodologie nach Kramer aufgezeigt werden.

Als Gegenstandskonzeption des Habitus wird hier davon ausgegangen, dass Bourdieu diesen in enger Beziehung zum Milieu bzw. seiner Klasse entwirft (Kramer 2018). Nach Kramer ist es für das Habituskonzept wesentlich, dieses als ein strukturtheoretisches „[...] (oder noch genauer: ein genetisch-strukturalistisches) Konzept [zu verstehen].“ (ebd., S. 251). Damit einher geht die Annahme, dass der Habitus einmal als *strukturierte Struktur*, sowohl auch als *strukturierende Struktur*, gedacht werden muss (ebd.). Eine Präzisierung hierfür findet sich bei Bourdieu selber, wenn er schreibt (Bourdieu 1993, S. 113):

„Der Habitus, der mit den Strukturen aus früheren Erfahrungen jederzeit neue Erfahrungen strukturieren kann, die diese alten Strukturen in den Grenzen ihres Selektionsvermögens beeinflussen, sorgt für eine einheitliche, von den Ersterfahrungen dominierte Aufnahme von Erfahrungen, die Mitglieder derselben Klasse statistisch miteinander gemein haben.“

Versucht man nun auf die Sinnstrukturierung des Habitus zu rekurrieren, dann gilt es für die Erschließung eines Erzeugungsprinzips bzw. Generierungsmodus (Modus Operandi), eine strikte Verfolgung strukturtheoretischer Annahmen in den Mittelpunkt der methodologischen Begründung zu stellen (Kramer 2018). Im Kontext dieser Prämisse zeigt sich auch, „[...] weshalb die explizite Zurückweisung strukturtheoretischer Perspektiven und Argumente in der [Dokumentarische Methode] problematisch und letztlich für die verkürzte Sequenzanalyse verantwortlich ist.“ (ebd., S. 251). Bei einer an das Zitat von Bourdieu anschließenden Gegenstandskonzeption des Habitus ist es daher von hoher Bedeutung, dass dieser als ein Produkt kultureller und historisch spezifischer Sozillagen- sowie Existenzbedingungen begriffen wird (Kramer 2019a). Diese Annahme hat zu Folge, dass der Habitus keineswegs nur als Verbindungsstück „zwischen Vergangenheit und Zukunft zu verstehen [ist], weil er als Inkorporierung sozialer Verhältnisse gedacht Wahrnehmungsweisen und Handlungen für eine darin limitierte Zukunft produziert, sondern auch als Verknüpfung von äußeren sozialen Strukturen und verschiedenen Formen des Lebensstils.“ (ebd., S. 308). In diesem Kontext erscheint es von Vorteil, die bisherigen Ausführungen noch einmal spezifischer auf jenen Ausschnittshabitus zu beziehen, der in weiterer Folge als Schüler*innenhabitus bezeichnet werden soll. Wie in Abschnitt (3.2.3 Forschung zum Schüler*innenhabitus und Schulübertritten) dargelegt, arbeiten Kramer et al. in ihrer methodischen Architektur bereits 2009 (mit der Studie Selektion und Schulkarriere) mit einem (vorerst) konzentrierten Fokus auf den Einzelfall als Rekonstruktionsgegenstand im Sinne eines Partialhabitus. Die theoretische Begründung erfolgt dabei in Anlehnung an Bourdieu selbst (Kramer 2009, S. 131):

„Im Unterschied zu der von Bourdieu herausgearbeiteten grundlegenden Ebene von Habitus-typen der verschiedenen sozialen Klassen [...] fokussieren wir mit unserem Gegenstand

und Feldzugang erstens auf die schul- und bildungsbezogenen Komponenten des Habitus der Schülerinnen und Schüler und zweitens aufgrund der jeweils einzigartigen Erfahrungsaufschichtung im Lebenslauf auf den individuellen Habitus, der bei Bourdieu eine ‚strukturelle Variante‘ des kollektiven ‚Klassenhabitus‘ [ist].“

An diese Begründung wird sich auch in der vorliegenden Forschungsarbeit angelehnt. Daher lässt sich festhalten, dass Kramer von einer Gegenstandskonzeption des Habitus ausgeht, die zwar wie in der Dokumentarischen Methode auch auf ein implizites Wissen und einen praktischen Sinn rekurriert, diese Ausgangslage jedoch streng strukturtheoretisch argumentiert wird und der Habitus demnach „[...] an einen individuierten und sich individuierten Fall gebunden [bleibt] und [...] [am ehesten] über die Methode der Sequenzanalyse zu erschließen [ist]“. (Kowalski 2020, S.134).

Für den methodischen Zugriff hat dies zur Folge, dass der Habitus als Generierungsmodus (Modus Operandi) zu denken ist und dieser in seiner strukturierenden und „praxishervorbringenden Kraft“ nicht im Offensichtlichen rekonstruiert werden kann (Kramer 2019a, S. 309). Die zu suchende Sinnstrukturiertheit des Habitus lässt sich hierbei nur über die Rekonstruktion von hervorgebrachten sozialen Werken (in der Bourdieuschen Terminologie *Opus Operatum* genannt), denen der Habitus im Sinne seiner strukturierenden Wirkung seine je spezifische soziale Handschrift eingearbeitet hat, analysieren (ebd.; Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2013). Diese sozialen Hinterlassenschaften spiegeln sich in der Beziehung zwischen *Modus Operandi* und *Opus Operatum* am stärksten wider (Kramer 2019a). Hiervon ausgehend lässt sich von sozialen Spuren sprechen, welche bspw. in Interviews eingeschrieben sind (ebd.). Somit dokumentiert sich in den transkribierten Gesprächsaufzeichnungen die soziale Spur als implizites, atheoretisches und inkorporiertes Wissen, welches für Habitusanalysen relevant ist (ebd.). Dies ist nach Kramer eine entscheidende methodologische Grundlage, da hierüber abzuleiten ist, dass der Habitus im Sinne seines Erzeugungsprinzips (Modus Operandi) nur über eine indirekte Rückschlussoperation erschlossen werden kann (ebd.). Kramer konkretisiert dies im Kontext des Datenmaterials wie folgt (2019a, S. 310):

„Folgt man den Überlegungen Bourdieus, dann eignen sich besonders solche Ausdrucksformen als Protokolle, in denen sich Akteur[*innen] oder Gruppen vermittels von Urteilen (des Geschmackes oder der Angemessenheit) im sozialen Raum positionieren – also einen Platz als rechtmäßig oder legitim in Anspruch nehmen und zugleich von anderen Platzierungen (nach oben oder unten) abgrenzen.“

Hiervon ausgehend zeigt sich, dass ein Zugriff auf die impliziten, atheoretischen und damit im Versteckten wirkenden Wissensbestände nicht direkt erfolgen kann, „sondern nur anhand der Ausdrucksgestalten, in denen er [der Habitus] erkennbar und anhand derer er rekonstruierbar wird, wie etwa [in]

Dokumente[n] und Interviews.“ (Kowalski 2020, S. 113). Daran anschließend, wird in der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion ein methodisches Verfahren eingeleitet, welches „[...] die Bildung von begründbaren Hypothesen zum Habitus [...] ebenso wie deren nachvollziehbare Überprüfung und den Ausschluss nicht gedeckter Habitus-hypothesen ermöglicht.“ (Kramer 2019a S. 312). Im Kern dieser Methodik geht es um die Bestätigung oder Falsifizierung der jeweiligen Habitus-hypothese im Verlauf zur Sequenzialität der protokollierten Abschnitte im empirischen Material (ebd.). Die konkreten methodischen Verfahrensweisen werden in Abschnitt 5.2.3 (Verfahrensschritte in der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion) dargelegt.

Bevor sich dieser Abschnitt nun mit den weiteren Ausführungen zur Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion beschäftigt wird, scheint es aufgrund der facettenreichen Anlehnung an die strukturtheoretischen Implikationen der Objektiven Hermeneutik sinnvoll, eine Einführung in die Methodologie und Rekonstruktionsmethodik bei Oevermann zu skizzieren.

5.2.1 Die Objektive Hermeneutik als Bezugsgrundlage

Die Objektive Hermeneutik besteht zu wesentlichen Teilen aus den Arbeiten von Ulrich Oevermann (Mayring 1999; Heinze-Prause 2001; Hagedorn 2005; Reichertz 2015; Garz & Raven 2015; Garz & Raven 2020). Es soll jedoch gleich zu Beginn ein mögliches Missverständnis zur Begrifflichkeit *objektiv* aus dem Weg geräumt werden. In der Objektiven Hermeneutik meint dies nicht, „[...] den Anspruch auf Objektivität der rekonstruktiven Analyse und somit der wissenschaftlichen Aussagen über den untersuchten Gegenstandsbereich, sondern bezieht sich [dies] auf die als objektiv gefaßte Existenz des Gegenstandsbereiches selbst.“ (Lamnek 1995, S. 36). Methodologisch wird hierbei davon ausgegangen, dass es objektiv existente Sinn- und Bedeutungsstrukturen gibt, „[...] [welche] Äußerungen und Handlungen ‚latent‘ unterlegt [sind] und [diese] [...] sich im Normalfall nicht mit den physisch repräsentierten Bedeutungen auf Seiten der involvierten sozialen Akteur[*innen] [bzw. ihren] Textprodukten [decken].“ (ebd.). In der Objektiven Hermeneutik wird somit eine Dichotomie zwischen subjektiver Intentionalität und latenten (objektiven) Sinn- bzw. Bedeutungsstrukturen als die wesentlichste Prämisse angenommen (Kramer 2015.) Damit vollzieht Oevermann einen radikalen Perspektivenwechsel, „weg von der Logik der ‚normal science‘ und ihrer subsumptionslogischen Verfahrensweisen, hin zu einem rekonstruktionslogischen Vorgehen.“ (Hagedorn 2005, S. 527). Diese Methodik ist daher im Sinne einer strukturtheoretischen Rekonstruktionsmethodologie zu verstehen, bei der im Kern die grundlegende Annahme steht,

„[...] dass sich auf einer prinzipiell nicht sinnlich wahrnehmbaren latenten Ebene, Struktur-bildungen im Sinne von individuierten Bildungsprozessen vollziehen, die jeweils Ausdruck

der Sinnstrukturiertheit von sozialen Gebilden und kulturellen Phänomenen sind [...].“ (Kramer 2020a, S. 112).

Hieraus wird abgeleitet, dass im Kontext sozialer Praxis und Handlungen zum einen von einer objektiv existenten Sinn- und Bedeutungsstruktur ausgegangen werden kann, welche durch eine allgemeine und sinnhafte, geregelte Wechselwirkung zwischen Handlung und Situation bestimmt ist und zum anderen kann beim „handelnden Subjekt ein Regelsystem“ angenommen werden, welches die soziale Praxis bzw. Handlung produziert und beeinflusst (Aufenanger & Lenssen 1986, S. 207; auch Kramer 2020b). Aus der Perspektive der Objektiven Hermeneutik kann daher gesagt werden, dass soziale Handlungen grundsätzlich *regelgeleitet* und *strukturiert* sind (Kramer 2015). Diese Strukturiertheit ist hier Ausgangspunkt lebenspraktischer und sozialer Konstruktionsleistungen, welche in ihrer Entstehung das Charaktermerkmal der Sequenzialität aufweisen (Hagedorn 2005; Garz & Raven 2020). Oevermann (2013, S. 73) schreibt in diesem Kontext und bezogen auf das empirische Material das Folgende:

„Mit welchen Daten auch immer wir es für welche Fragestellungen auch immer in unseren Wissenschaften zu tun haben, immer handelt es sich um Ausdrucksgestalten, denen eine objektive Sinn- oder Bedeutungsstruktur zukommt, die sich methodisch [...] [sequenziell] rekonstruieren lässt.“

Um diese Sequenzialität spezifischer zu fassen, kann auf den von Herbert Mead geprägten Begriff des „*social acts*“ rekurriert werden (Garz & Raven 2020). Konkret lehnt sich Oevermann insofern daran an, dass auch in der Objektiven Hermeneutik davon ausgegangen wird, dass eine soziale Handlung aus mehr als einer Aktion und Reaktion besteht (Garz & Raven 2020). Hiervon ausgehend wird in der Objektiven Hermeneutik die Begrifflichkeit der *Lebenspraxis* eingeführt, welche als eine stetig wachsende Verkettung von latent erzeugten sinnstrukturierten Handlungen verstanden werden kann (ebd.). Diese darin enthaltenen Sinn- und Bedeutungsstrukturen, welche die Handlungen von Subjekten implizit beeinflussen, sind stets aus objektiven gesellschaftlichen Bedingungen entstanden und existieren damit bereits vor dem Subjekt (Heinze-Prause 2001). Somit repräsentiert eine Lebenspraxis einen Teil der Vergangenheit und der Zukunft (Garz & Raven 2020). Das damit einhergehende Strukturmuster wird bei Garz und Raven (2020) in Abbildung 8 visualisiert.

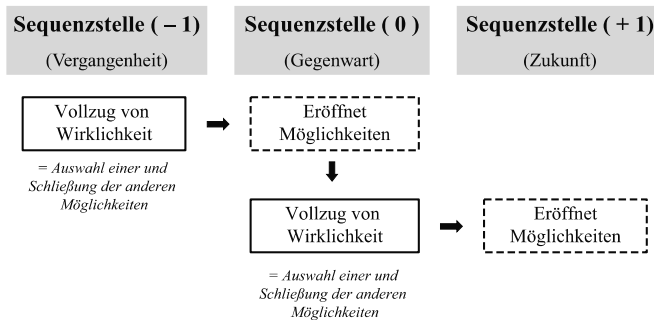


Abbildung 8 Modell der Logik der Sequenzanalyse Quelle: Graz & Raven (2020, S. 586)

Aus Abbildung 8 geht hervor, dass die Sequenzstelle 0 (Gegenwart) stets aus einem Teil der Sequenzstelle -1 (Vergangenheit) entspringt und in diesem Prozess auch ein Spielraum für „zukünftige Entscheidungen“ zur Sequenzstelle +1 (Zukunft), eröffnet wird (ebd., S.565.). Der Grund für diese Art der sequentiellen Fokussierung liegt darin begründet, dass hier eine Gegenstandskonzeption von Lebenspraxis angenommen wird, die „[...] sequentiell in eine offene Zukunft hinein agiert [...].“ (Kramer 2015, S. 177). Die Bedeutung eines offenen sequentiellen Verlaufs von Lebenspraxis ist in der Objektiven Hermeneutik zentral und konkretisiert sich in einem „permanenten operativen Modus des Eröffnens und Beschließens vollzogener sozialer Praxis.“ (Kramer 2020b, S. 93). Nach Kramer (ebd.) liegt hier jenes Verständnis zugrunde, dass

„[j]ede Auswahl und Entscheidung einer Lebenspraxis an einer Sequenzstelle im Praxisvollzug [...] damit Ausdruck einer fallspezifischen Schließung von Optionen und eine daran gebundene Eröffnung von Anschlussmöglichkeiten [ist], die prinzipiell mehr als die Engführung auf nur eine Option beinhaltet.“

Wenn Oevermann demnach konstatiert, dass sich Lebenspraxis in einem sequenziellen Prozess mit offener Zukunft prozessiert, dann lässt sich hieraus ableiten, dass dem Subjekt mehrere Möglichkeiten des Handlungsausganges zur Verfügung stehen und damit ein Entscheidungszwang impliziert ist (Kramer 2015). Dieser Entscheidungszwang birgt für das empirische Interesse eine besondere Bedeutung, da die damit einhergehenden Selektionsprozesse wiederum etwas über die Struktur des Falles aussagen (Oevermann 1991, Hagedorn 2005; Kowalski 2020). Nach Kramer operationalisiert sich das vorher dargestellte Strukturmuster (siehe Abbildung 8) im sogenannten „Parameterspiel“ (Kramer 2020b, S. 93). Konkret bedeutet dies, dass sich das

Subjekt zum einen an historischen Regeln, Werten und Normen orientiert und zum anderen an universellen Strukturen wie Sprache, Kognition und Moral (Garz & Raven 2015). Dies nennt Oevermann den Erzeugungsparameter (ebd.). Dieser Parameter determiniert, „[...] welche Möglichkeiten und Optionen in einer jeweiligen Situation (also an einer jeweiligen Sequenzstelle) sich für ein soziales Gebilde als [...] eine Lebenspraxis [...] auf tun und welche im Sinne einer [sozialen] Wohlgeformtheit verschlossen sind.“ (Kramer 2015, S.178). Hieraus wäre abzuleiten, dass die dem Parameter I zugrunde gelegten Annahmen, dem Handlungssubjekt ein relativ stabiles Set an Handlungs routinen ermöglichen (Hagedorn 2005). Im Kontext sozialer Praxis zeigt sich jedoch, dass soziale Akteur*innen nicht im krisenfreien Raum leben, in dem ein rein routinehaftes Agieren möglich wäre (ebd.). Hieraus lässt sich der sogenannte Auswahlparameter ableiten, welcher sich in der Selektion aus den Optionen des Erzeugungsparameters konkretisiert (Garz & Raven 2015). Die tatsächlich erfolgte Selektion, welche „vor dem Hintergrund von Angemessenheitsurteilen [...] vollzogen wird, bildet nun die jeweilige Eigenlogik der Lebenspraxis und damit die ‚Sprache des Falles‘ ab.“ (Hagedorn 2005, S. 528). Dieser Parameter spezifiziert sich somit als „die fallspezifisch-lebenspraktische Verengung der eröffneten Auswahlmöglichkeiten und die fallspezifische Selektivität einer Lebenspraxis.“ (Kramer 2015, S. 178). Nach Oevermann (1991, S. 271) besteht der

„[Auswahlparameter] [...] in den Determinanten der Selektionsentscheidung der jeweils handelnden Instanz, also der je konkreten Lebenspraxis. Deren Fallstrukturiertheit (Identität) bildet sich ab in der Charakteristik, mit der sie die nach Regeln eröffneten Optionen von ‚objektiver Vernünftigkeit‘ selegiert und in ‚praktische Vernünftigkeit‘ überführt.“

Hierbei ist es entscheidend, dass die beiden Parameter nicht in ihrer Verschiedenheit voneinander getrennt betrachtet werden können, „sondern in ihrer sinnhaften und bedeutungsgenerierenden Bezogenheit aufeinander. Denn erst das Zusammenspiel dieser beiden Parameter in sozialen Handlungen bildet eine konkrete Fallstruktur [...].“ (Hagedorn 2005, S. 529). Die damit einhergehenden Selektionsprozesse verweisen dabei auf jene spezifische Fallstruktur, welche Rückschlüsse auf die Lebenspraxis und ihre Identität ermöglichen (Wernet 2009; Kramer 2020b). Die jeweils zu analysierende Selektivität ist damit eine markante Größe der spezifischen Lebenspraxis des Falls, da sie stets etwas darüber verrät, wie die beiden beschriebenen Parameter miteinander interagieren (ebd.).

Im Rahmen der bisherigen Ausführungen zur Objektiven Hermeneutik gilt es die Begriffe *Routine* und *Krise* zu schärfen. Während wir im Alltag den Begriff *Krise* als eine Art Ausnahmesituation verstehen, wird in der Objektiven Hermeneutik davon ausgegangen, dass „die Krise der Normal- und die Routine der Grenzfall [ist].“ (ebd., S. 93). Methodologisch schärft sich dies nach Kramer wie folgt (ebd.):

„Gerade mit der Annahme der prinzipiellen Offenheit der Zukunft und der Zurückweisung von Vorstellungen einer Vorwegregelung durch Instinktsteuerung oder Determinismus haben es Lebenspraxis im Handlungsvollzug permanent mit Krisen zu tun – auch dann, wenn diese nicht zu Bewusstsein kommen und manifest werden.“

Für das Forschungsinteresse an Habitusformierungen zeigt sich hierbei eine bedeutsame Anschlussstelle, da die je spezifischen Fallstrukturen, welche aus einer Kette von Auswahlen und Selektionen entspringen, etwas über die fallspezifische Selektivität aussagen (Kramer 2015). Den im Hintergrund agierenden „latenten Sinnstrukturen bzw. objektiven Bedeutungsstrukturen kommt [somit] der Status eines Modus Operandi zu, also eines Generierungsprinzips, das Handlungsvollzüge und damit Praxis hervorbringt.“ (Kramer 2015, S. 176). Konkret schreibt Oevermann (2000a, S. 13) über die Begrifflichkeit des Habitus:

„Ähnlich wie Bourdieu fasse ich unter dem Begriff der Habitusformation jene tiefliegenden, als Automatismus außerhalb der bewußten Kontrollierbarkeit operierenden und ablaufenden Handlungsprogrammierungen zusammen, die wie eine Charakterformation das Verhalten und Handeln von Individuen kennzeichnen und bestimmen. Sie gehören gewissermaßen zu einem Individuum wie ein Charakter und lassen sich von ihm nicht mehr trennen und wegdenken.“

Im Kontext einer weiteren Ausdifferenzierung bezüglich der empirischen Analyse von latenten Sinn- und Bedeutungsstrukturen zeigt sich, dass es im Gegenstandskonzept der Objektiven Hermeneutik damit „[...] um die latente Sinnstruktur eines historisch ganz konkreten Falls [geht].“ (Kramer 2015, S. 177). Hierbei kann eine weitere Überschneidung der beiden Zugänge diskutiert werden. In der Objektiven Hermeneutik wird davon ausgegangen, dass die latenten Sinn- und Bedeutungsstrukturen ihr empirisches Potential in der grundlegenden Annahme schärfen, dass diese selbst aus historischen und sozialen Wandlungsprozessen hervorgegangen sind und diesen unterliegen (Hagedorn 2005). Nach Hagedorn wird hier die „Unterscheidung zwischen universellen und den konkreten historischen Strukturen markant, da sie in einem konstitutiven Verhältnis zueinanderstehen.“ (ebd., S. 529). Für den empirischen Erkenntnisgewinn hat dies weitreichende Folgen. Oevermann drückt dies wie folgt aus (2000b, S.72):

„Der Gesichtspunkt des sozialen Wandels [und der kulturellen Historizität] wird also nicht aus der Gegenstandsanalyse herausgetrennt, vor die Klammer und später als Zusatzüberlegung einem klassifikatorischen Zugriff wieder hinzugefügt, sondern steht wie selbstverständlich per Verfahren im Mittelpunkt.“

In diesem Sinne kann eine Rekonstruktion von Habitus oder der Fallstruktur nur dann adäquat erfolgen, wenn hier die Prämisse zentral gestellt wird, dass

der Untersuchungsgegenstand eine je spezifische Geschichte hat und diese Geschichte in jedem hervorgebrachten Werk/Handlung ihre Spuren hinterlassen hat (Bremer & Teiwes-Kügler 2013). Im Kontext der bisher eingeführten methodologischen Annahmen und Schärfungen kann nun noch einmal auf die eigene Forschungsfrage rekurriert werden, da hier im Kern auch die Annahme steht, dass die erlebten Schulübertritte als individuelle Erlebnisse bzw. Fälle zu verstehen sind, welche im Kontext einer krisenhaften Problemlösung an eine je spezifische Lebenspraxis der Schüler*innen gekoppelt sind (Kowalski 2020) und damit in der rekonstruktiven Betrachtung, (vorerst) streng an einen Einzelfall gebunden sind.

Innerhalb der Objektiven Hermeneutik wird nun für den methodischen Zugriff, mit einer mehrstufigen Sequenzanalyse, ein extensiver Interpretationsprozess eingeleitet (Lamnek 1995). Ziel ist es, „[...] jede Textsequenz in unzähligen Gedankenexperimenten auf ihren wahrscheinlichen ‚latenten Sinngehalt‘ [zu] interpretie[ren].“ (ebd., S.37). Nach Garz und Raven (2020, S. 565) fokussiert das methodische Verfahren einer Sequenzanalyse in der Objektiven Hermeneutik genau auf das weiter oben eingeführte Strukturmuster (siehe Abbildung 8), „[...] wenn [es] jene Gesetzmäßigkeit – Oevermann verwendet hierfür den Begriff der Fallstruktur [...] die aus dem dokumentierten Material [...] - Sequenz für Sequenz – herauspräpariert werden kann, zum Gegenstand [des] Forschungsinteresses macht.“ (ebd.). Wesentlich ist hierfür, dass die Interpretierenden eine Haltung der „*künstlichen Naivität*“ zum Material einnehmen (Wernet 2009, S.23). Diese Naivität meint konkret nicht, eine Herangehensweise, die sich trügerisch einer Haltung der Unwissenheit oder gar Freiheit von Vorannahmen bedient, „[...] was schon deshalb missverstanden wäre, weil ja gerade offensiv auf die sozialisatorisch erworbenen intuitiven Angemessenheitsurteile gesetzt wird –, [...]“ vielmehr geht es hierbei um künstliche Haltung im Sinne einer Befreiung von Kontextwissen, welches zur Verkürzung der möglichen Lesarten im sequenziellen Verlauf des Protokolls führen könnte (Kramer 2015, S. 181). Methodisch hat dies zur Folge, dass die Interpretierenden jede Textstelle einzeln – also sequenziell – betrachten und die sich zeigende Handlung aus der Sicht des Subjekts beschreiben und versuchen, hieraus ‚alle‘ denkbaren Bedeutungen zu skizzieren (Mayring 1999). Kramer (2015, S. 183) schreibt über dieses Vorgehen:

„Man könnte es auch so formulieren: weil sich die fallspezifische Selektivität einer Lebenspraxis (ihre Fallstrukturgesetzmäßigkeit) nur Schritt für Schritt im Vollzug derselben in eine offene Zukunft hinein bildet und konstituiert (oder auch transformiert), muss der Versuch der empirisch-analytischen Erschließung dieser Fallstrukturgesetzmäßigkeit an der Nachsimulation dieses Bildungsprozesses Schritt für Schritt ansetzen.“

Wie bereits erwähnt, wird in der Objektiven Hermeneutik davon ausgegangen, dass jede soziale Handlung/Lebenspraxis eine Verkettung von unterschiedlichen, jedoch nicht zufälligen, Sequenzen ist (ebd.). Hieraus wird in

der Objektiven Hermeneutik nun abgeleitet, dass die Verkettungen der Sequenzen, welche stets durch einen nicht direkt einsehbaren Auswahlprozess hervorgegangen sind, etwas Besonderes darstellen, was den je spezifisch vorliegenden Fall ausmacht (Graz & Raven 2015). Dies bedeutet, dass „[...] eine Lebenspraxis, z.B. eine biographische Entwicklung, [ein] bildungsgeschichtlich einmalige[r] und damit unverwechselbare[r] Fall [ist], so dass sich von einer für diesen – und nur für diesen – Fall spezifischen Struktur sprechen lässt.“ (ebd., S. 140). Diese methodologische Prämisse wird in der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion nach Kramer übernommen, da hier auch die Annahme zentral ist, dass der Habitus mit dieser konkreten Methodik vorerst nur auf dem Niveau eines Einzelfall rekonstruiert werden kann (Kramer 2019a, S. 311). Der Grund für diese Bezugnahme auf den Einzelfall ist dabei erkenntnistheoretisch zu begründen, da hier im Gegensatz zu einer reinen Fallbeschreibung nach der eigenlogischen Gesetzlichkeit des Falles gefragt wird und nicht der Weg in eine „Subsumtion der Besonderheiten des Falls unter bereits bekannte allgemeine Merkmale [eingeschlagen werden soll].“ (Kowalski 2020, S. 115; Oevermann 1991). Wie jedoch noch zu zeigen sein wird, gehen gerade von der (vorerst) strengen Fokussierung auf den Einzelfall, besondere Potentiale für allgemeinere bzw. generalisierbare Aussagen im Sinne von Typisierungen einher (ebd.).

Mit den bisherigen Ausführungen wurde versucht darzustellen, wie die hier verwendeten Begrifflichkeiten als Grundkonzeption verwendet und gedacht werden. Bezogen auf die objektiv-hermeneutische Gegenstandskonzeption der latenten Sinnstrukturen bzw. Bedeutungsstrukturen, die im Kern auf unbewusst ablaufenden Selektionsprozessen von Handlungsmöglichkeiten beruhen, zeigt sich eine starke Überschneidung mit dem Habitus als Generierungsprinzip (Modus Operandi) (Kramer 2015). Da diese Forschungsarbeit nicht gänzlich deckungsgleich mit der Objektiven Hermeneutik operieren wird, gilt es im Folgenden zu klären, wie die bisher eingeführten methodologischen und methodischen Implikationen bezüglich des Bourdieuschen Habituskonzepts fruchtbar gemacht werden können.

5.2.2 Methodologische und methodische Zusammenführung

Wenn man nun versucht Habitusanalysen zu betreiben, dann heißt das in erster Linie, die eben eingeführten strukturtheoretischen Implikationen zu übernehmen und „von einer jeweils historisch konkret gegebenen Sinnstrukturiertheit jener inkorporierten, handlungsleitenden Wissensbestände [des Habitus] auszugehen.“ (Kramer 2018, S. 252). Besonders deutlich wird dies durch die strukturtheoretische Konzeption der Trägheit des Habitus im Kontext seines Umgangs mit neuartigen Problemlösungen (ebd.). Diese genetisch-strukturalistische Auffassung des Habituskonzepts bei Bourdieu zeigt

sich in der wesentlichen Bedeutung der „primären Prägung des Habitus [und] deren limitierenden Wirkung [...] gegenüber anders gearteten Anforderungen neuer oder gewandelter Felder.“ (ebd. 251-252). Kramer schreibt hierzu (ebd., S. 252), dass

„sich diese [...] Fassung des Habituskonzeptes auch in den frühen Studien zum Bildungssystem und zur Entstehung der Bildungsungleichheiten [zeige], insofern hier der Erfolg der pädagogischen Arbeit in der Schule von der Nähe bzw. Distanz der schulischen Botschaft zum primären in der Familie erworbenen Habitus abhängig gemacht wird.“

Hiervon ableitend, ist aus einer strukturtheoretischen Perspektive die Annahme zentral, dass Wissensgehalte, „[...] als Konstruktionen, Deutungen oder Interpretationen zu verstehen sind, [...] deren propositionaler Gehalt ‚im Sinne einer gültigen Krisenlösung‘ auf eine Problemlage bezogen ist.“ (ebd.). Eine solch definierte Fassung von Wissen wird auch in der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion zugrunde gelegt, um auf jenes implizite und handlungsleitende Wissen aufmerksam zu machen, welches den Habitus in seinen je spezifischen Bahnen lenkt und ggf. limitiert (ebd.). Kramer leitet hieraus ab, dass der „Habitus [sich daher] nicht einfach in Erfahrungsräumen [konstituiert], sondern in der Erfahrung einer Bewältigung von Krisen.“ (ebd.). Hiervon ausgehend, kann der Habitus als eine Art historisch und kulturell gewachsener Lösungsfinder gedeutet werden, welcher sich stets in lebenspraktischen Problemlagen bewähren muss, „[...] insofern er diese in je spezifischer Weise wahrzunehmen, zu deuten und mit entsprechenden Handlungsoptionen zu versehen erlaubt.“ (ebd., S. 253; auch Kowalski 2020). In diesem Kontext wird die bereits erwähnte Trägheit des Habitus bedeutsam. Konkret zeigt sich hier für die vorliegende Forschungsarbeit eine wesentliche Grundlage, die Kramer wie folgt beschreibt (ebd.):

„[Mit der Trägheit kann plausibilisiert werden,] warum die Konvertierung von Habitusformationen unterprivilegierter Gruppen durch die Schule und die damit verbundene Höhergewichtung von schulischen gegenüber lebensweltlichen Lern- und Bildungsprozessen nicht einfach gelingen kann, weil beides immer erst ein Aufbrechen und Abschied von bisher bewährten Krisenlösungen erfordern würde.“

Wie bereits erwähnt ist der Habitus als implizites Wissen zu denken, welches als eine Art handlungsleitendes Prinzip „nur deshalb inkorporiert werden kann, weil es sich gegenüber den Feldanforderungen und der Logik der Praxis als Lösung von Handlungsproblemen bewährt hat.“ (ebd., S. 254). Hierbei zeigt sich eine bedeutsame Verbindung zwischen den strukturtheoretischen Implikationen der Objektiven Hermeneutik und dem Habituskonzept im Kontext der bereits erwähnten Erzeugungs- und Auswahlparameter. Die Übereinstimmung besteht darin, dass der Habitus stets als Bestandteil des Auswahlparameters (II) in einer konkreten Lebenspraxis zu denken ist, „inso-

fern er sich als Lösung einer Krise im Prozess der Individuierung bewährt hat. Er greift als routinemäßige Vor-Auswahl dann nicht mehr, wenn die Geltung dieses impliziten Wissens für eine Lebenspraxis fraglich geworden ist.“ (ebd., S. 255). Final kann daher nun gesagt werden, dass sich die hier verwendete Habitusrekonstruktion in ihrer methodologischen Architektur kaum von den Prämissen und Annahmen in der Objektiven Hermeneutik unterscheidet (ebd.). Nach Kramer unterscheiden sich die beiden Perspektiven nur beim „gegenstandsbezogenen Fokus bzw. beim empirisch zu bestimmenden Ausschnitt einer Lebenspraxis, der hier auf Habitus als implizites, handlungsleitendes Wissen dieser Lebenspraxis ausgerichtet ist.“ (ebd., S. 256). An diese Ausführungen anschließend, werden nun die konkreten Verfahrensschritte der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion vorgestellt.

5.2.3 *Verfahrensschritte in der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion*

In der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion wird, ähnlich wie in der Objektiven Hermeneutik, die methodologische Prämisse zentral gesetzt, dass der Habitus „nur anhand von Ausdrucksgestalten (bspw. Interviews) [...] rekonstruktiv erschlossen werden kann.“ (Kramer 2018, S. 256). Entscheidend ist hierbei, „nur in diesen [...] Protokollen einer Lebenspraxis ist das implizite Wissen [...] immer schon als bewährte Lösung einer Bestimmungs- oder Handlungskrise der Lebenspraxis dokumentiert.“ (ebd.). Im Kontext der Forschungsfrage dieser Arbeit bietet es sich somit an, den Schulübertritt als eine Handlungskrise zu verstehen. Um nun die Spuren des Schüler*innenhabitus in einem *Opus Operatum* freizulegen bzw. zu rekonstruieren, gilt es im Folgenden darzulegen, welche Verfahrensschritte nach Kramer (2018, 2019a) anzuwenden sind.

Kramer definiert hierfür eine mehrschrittige Umsetzung. Der erste Schritt bezieht sich auf eine Sichtung des Materials und einer daran angeschlossen Überprüfung, ob dieses bestimmte Kriterien erfüllt (Kramer 2019a). Konkret schreibt Kramer (ebd., S. 312) hierzu:

„Liegt ein methodologisch brauchbares Protokoll vor (also eine fixierte Spur eines sequentiellen Handlungsvollzuges, die ein Bezug auf die Fragestellung und das Forschungsinteresse hinreichend spezifisch, [hier also auf den Übertritt in eine neue Schule] ist), dann wären die notwendigen Bedingungen für eine Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion erfüllt.“

Eine solche Überprüfung zielt auf eine potentielle empirische Dichte bezüglich Spuren des Habitus und seine Handlungsvollzüge im jeweiligen Feld ab (ebd.). Hierbei ist es wesentlich, dass für die Analyse des Habitus, konkrete Handlungs- oder Sprechaktvollzüge identifiziert werden können (ebd.). Des

weiteren muss das zu untersuchende Protokoll hierbei stets selber die Bedingung eines sequenziellen Charakters aufweisen (ebd.; 2018). Nach Kramer können im Kontext von Habitusanalysen zwar auch andere, mit den Spuren des Habitus versehene Artefakte wie Bilder, methodisch bearbeitet werden. Für die Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion ist es aber entscheidend, dass das hier zu analysierende Protokoll selbst eine sequenziell strukturierte Protokollierung aufweist (ebd.). Nur so „[...] lassen sich Hypothesen zum Generierungsmodus [...] durch den Fortgang der (Sprech-) Handlung überprüfen und solche Hypothesen ausschließen, die mit dem protokollierten Fortgang nicht mehr im Einklang zu bringen sind – also an der protokollierten Praxis scheitern.“ (Kramer 2019a, S. 311). Wenn diese Bedingungen erfüllt sind, kann zum zweiten Schritt übergegangen werden.

Nun muss eine begründbare Auswahl von Auszügen und Passagen des Transkripts vorgenommen werden (Kramer 2019a). Hierbei zeigt sich eine weitere Übereinstimmung zur Verfahrensweise in der Objektiven Hermeneutik. Für die Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion gilt hier, dass die interpretierenden Schritte „[...] nicht auf das gesamte Material, [...] sondern [auf] ausgewählte Stellen (Passagen) [angewendet] werden.“ (ebd., S. 313). Im Mittelpunkt dieses Schrittes steht zum einen eine forschungsökonomische Prämisse und zum anderen ist es hier zentral, dass sich in der Auswahl „ausichtsreiche thematische Bezüge finden lassen.“ (ebd.). Im Kontext der hier zu bearbeitenden Forschungsfrage wären demnach thematische Bezüge zum konkreten Schulübertritt von Bedeutung. Kramer empfiehlt hier, dass diese Vorskizzierung der Themenfelder, aus dem aktuellen und für die Forschungsfrage relevanten Forschungsdiskurs abgeleitet werden (ebd.). Diesen thematischen Bezügen kommt dabei ein „vorläufiger [...] heuristischer Stellenwert zu, mit [...] [dem] die Passagenauswahl begründet [wird], [...] [hierbei wird aber keine] analytische Bestimmung des [Schüler*innen-] Habitus vorweggenommen [...].“ (ebd.). Nach Kramer ist es dabei von Vorteil, sich auf „drei [bis] vier Dimensionen „(und damit entsprechend auf 3-4 Passagen), zu konzentrieren, damit die Rekonstruktion des [Schüler*innen]Habitus gleichzeitig noch forschungsökonomisch aber nicht zu verkürzend und vereinfachend gelingt.“ (ebd.). Hieran anschließend und als weitere Vorbereitung des empirischen Materials, wird im dritten Schritt ein konkreter thematischer Bezug und damit eine konkrete Passage fokussiert (ebd.). Ziel dieses Schrittes ist die Einteilung in einzelne sinnhafte Sequenzen der Passage. Als Orientierung verweist Kramer hier auf Fritz Schütze (1983), der im Kontext der Biographieforschung eine Einteilung in Unterthemen, Sprecher*innenwechsel und Rahmenschaltelementen (Wörter wie: „dann“; „um zu“; „weil“; „und dann“; „oder“; „und“) vorschlägt (ebd., S. 286). Auf die Größenordnung dieser Einteilung bezogen, schreibt Kramer: „Als ungefähre Wert sollten thematisch relevante Passagen vorliegen, die man in etwa 7 bis 12 Sequenzen gliedern kann.“ (Kramer 2019a, S.314). Der Kern dieser Auswahl und Sequenzierung

folgt damit dem Ziel der „Einteilung eines Protokolls in einzelne aufeinanderfolgende Abschnitte, [um sich bestmöglich] an die reale Sequenzialität einer Lebenspraxis im Individuierungsprozess anzuschmiegen.“ (Kramer 2018, S. 257)

Im nun folgenden vierten Schritt startet die konkrete „*sequenzanalytische Interpretation*“ (Kramer 2019a.). Hierfür wird die erste Sequenz im Kontext einer möglichen Handlungsdimension hin ausgedeutet (ebd.). Auf den Schüler*innenhabitus bezogen, verfolgt dieser Schritt das Ziel einer interpretativen Hervorbringung der ersten, am empirischen Material begründbaren, Habitushypothese (ebd.; 2018). Um den Eingang in die Sequenz schärfer zu fokussieren, schlägt Kramer eine Bestimmung der handlungspragmatischen Anforderungslogik vor (ebd., auch Kramer 2019a). Um zu verdeutlichen, was dies bedeutet, muss noch einmal auf den Habitus in seiner theoretischen Fassung rekurriert werden. Hier zeigt sich, dass dieser als ‚Lösungsfinder‘ (ohne hierbei eine Wertung zu vollziehen, da die gefundenen Lösungen immer als Ausdruck der jeweiligen Existenz- und Möglichkeitsbedingungen zu sehen sind) in der jeweils spezifischen Situation der Protokollentstehung, dazu gezwungen war, eine pragmatische Handlung (zu antworten) zu vollziehen, die aufgrund der ersten Fragestellung des Interviewführenden überhaupt erst Teil seiner Lebenspraxis war (Kramer 2018). Konkret bedeutet dies, in einem beschreibenden Modus, auch die Situation und die Fragestellung des Interviewers zu bearbeiten (ebd.). Dieser Moment und die darauffolgende erste Sequenz, kann demnach als bedeutende soziale Positionierung des Habitus verstanden werden. Nach Kramer geht es mit dieser intensiven Ausdeutung der ersten Sequenz darum, „das Spektrum möglicher Habitusformationen hypothetisch aufzufächern, die dieser Sequenz [...] zugrunde liegen könnten.“ (ebd., S. 258). Der Kern dieses Schrittes verfolgt das Ziel, eine erste Hypothese zu formulieren, die konkret daran gemessen werden soll, ob sie als wohlgeformter und gültiger Ausdruck (im Sinne einer Spur des *Opus Operatum*) als Habitus (im Sinne seiner erzeugenden und praxishervorbringenden Kraft –Modus Operandi) gelten kann (ebd.). Des weiteren schreibt Kramer im Kontext der ersten Sequenz (Kramer 2019a, S. 314-315):

„Dieser Schritt der Hypothesenbildung in Bezug auf den Modus Operandi ist nicht technologisierbar, sondern erfordert als Schlussmodus der Abduktion eine begrifflich gefasste Idee der Hervorbringung, die quasi wie ‚aus heiterem Himmel‘ aufzutauchen scheint. Allerdings kann die Abduktion unterstützt werden. Unterstützend kann z.B. das Denken in Gegensatzpaaren sein, wie es in der Habitus-Hermeneutik vorgeschlagen wird, oder auch die inzwischen nicht mehr so gebräuchliche formale Dimensionierung des Orientierungsrahmens in der Dokumentarischen Methode in positive und negative Gegenhorizonte und Enaktierungspotenziale.“

Methodologisch wird hierbei eine weitere Begrifflichkeit aus der Dokumentarischen Methode entliehen. Dabei handelt es sich um die im Zitat erwähn-

ten Enaktierungspotentiale, welche in der Dokumentarischen Methode für die Verwirklichungsmechanismen zur Erfüllung des eigenen Orientierungsrahmens eingeführt werden (Kleemann et al. 2013). Treffend schreiben Kleemann et al. (2013, S. 178) hierzu: „Welche Möglichkeiten, entsprechend den formulierten Gegenhorizonten zu agieren, bestehen in den Augen der Protagonisten und werden in ihren Handlungen wirksam?“ Im Kontext der methodischen Bearbeitung des empirischen Materials hat dies zur Folge, dass die Sprachakte auch nach Informationen zu analysieren sind, in denen konkrete Handlungen oder Möglichkeitsräume besprochen werden, die letztlich eine Bewegung hin zum jeweiligen Gegenhorizont erkennbar machen. Des Weiteren dienen die im Zitat erwähnten Vergleichshorizonte als konkrete Unterstützung für die Hypothesenbildung, da so Kontraste geschärft werden können (Kramer 2019a). Kramer rekurriert hier selber auf die in der dokumentarischen Methode angewandten positiven und negativen Gegenhorizonte (von den Interviewten angesprochene Erfahrungsräume) als Möglichkeiten zur Schärfung einer Hypothese, die hier im Kontext des Habitus genutzt werden können (Kramer 2018).

Diese Ausführungen als Ausgang nehmend, geht es also mit der ersten Sequenz konkret um eine oder mehrere Habitus-hypothesen und noch nicht um eine Überprüfung dieser (Kramer 2019a). Ähnlich wie in der Objektiven Hermeneutik sollen so verschiedene Lesarten an den Anfang der Interpretation gestellt werden. Nach Kramer soll es hier „nicht um schnelle Entscheidung [gehen], sondern gerade darum, die Abkürzungen unseres Alltagsverstehens zu vermeiden und die Analyse durch die Vermeidung von Handlungsdruck (zumeist als Zeitdruck wirksam) und durch eine Haltung der künstlichen Naivität zu vollziehen.“ (ebd. S. 315). Die Nutzung von Vergleichshorizonten soll dabei helfen, potentielle „Habitusformationen im Sinne einer gültigen Dokumentation [...] in der [...] Sequenzfolge von solchen abzugrenzen, die nicht gültig in den betrachteten Sprechakt [...] zum Ausdruck kommt.“ (Kramer 2018, S. 259). In diesem Schritt wird eine weitere Überschneidung mit der Objektiven Hermeneutik deutlich, da hier konkret am Anfang auch, im Sinne einer Haltung „künstlicher Naivität“, nach verschiedenen Lesarten gefragt werden soll.

Anschließend wird eine weitere Sequenz hinzugenommen. Dies verfolgt das Ziel, die vorher aufgestellte Hypothese aus der ersten Sequenz am weiteren Verlauf des empirischen Protokolls zu überprüfen (ebd.). Nach Kramer folgt diese Art des Umgangs mit den Sequenzen dem Falsifizierungsprinzip, „weil die Geltung der aufgestellten Hypothesen sich mit dem Fortgang im Protokoll – von Sequenz zu Sequenz – immer wieder neu bewähren muss.“ (Kramer 2019a, S. 315). Dieser Schritt vollzieht sich bei jeder neu hinzugenommenen Sequenz. Dabei muss stets die Frage gestellt werden, ob die vorherige Habitus-hypothese in der Lage ist, im Sinne eines Modus Operandi, die nächste Sequenz hervorzubringen (ebd.). Entscheidend ist hierbei, dass „dort

wo dies nicht der Fall ist, muss die Hypothese ausgeschlossen werden oder wenigstens weiterentwickelt und modifiziert werden“ (ebd.). Das Hinzunehmen von Sequenzen vollzieht sich dann so lange, bis eine größtmögliche Sättigung und Validität einer bestehenden Hypothese erreicht ist und am empirischen Material gedeckt wird (ebd.). Diese eine bestehende Hypothese ist damit die verdichtete und am *Opus Operatum* gemessene Habitushypothese, die sich in dieser Passage dokumentiert bzw. ihre Spuren hinterlassen hat. Mit dieser letzten Hypothese lässt sich dann von einer methodisch valide bestimmten Rekonstruktion des Habitus im Sinne seines Erzeugungsprinzips, bzw. seines impliziten Wissens, sprechen (Kramer 2018).

Nun werden die analysierten Dimensionen des Habitus aus den drei bis vier Passagen im nächsten Schritt zusammengeführt (Kramer 2019a). Nach Kramer endet die Rekonstruktion eines Schüler*innenhabitus dann auf der Ebene eines Einzelfalles damit, „dass eine die verschiedenen Rekonstruktionsergebnisse und Dimensionen integrierende Formulierung für eine Formation des [Schüler*innenhabitus] gefunden ist.“ (ebd., S. 316). Für den konkreten Umsetzungsprozess der Methodik bedeutet dies, dass final eine rahmende und integrierende Niederschrift des jeweiligen Habitus ausformuliert wird (ebd.). Mit diesem Einzelfallbezug geht nun eine wesentliche Grundlage auf die Frage nach allgemein gültigeren Aussagen zum Schüler*innenhabitus einher. Die hierfür zu diskutierenden Ausführungen zum Thema Typenbildung sollen nun im nächsten Abschnitt thematisiert werden.

5.2.4 *Fallvergleiche und Ableitung der Schulübertrittstypen*

Wie bereits dargelegt, wird in der Objektiven Hermeneutik und somit auch in der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion mit einem strengen Blick auf das Singuläre als Einzelfallanalyse operiert (Kramer 2018, 2019a, 2020b). Nach Ecarius und Schäfer gibt es jedoch auch ein erkenntnistheoretisches Interesse daran, dass die Ergebnisse qualitativer Studien auf allgemeineren Ebenen diskutiert werden (Ecarius & Schäfer 2020). Als Ausgang hierfür kann davon ausgegangen werden, dass die „Methoden der Typenbildung [meistens] [...] fallbezogene Auswertungsverfahren [sind], d.h. sie bauen auf dem genauen Studium von Einzelfällen auf [...].“ (Kuckartz 2020, S. 798). Als eine Grundlage für den Prozess der Typisierung beschreiben Ecarius und Schäfer, dass „jegliche Typenbildungen [...] ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen mit qualitativ- rekonstruktiven Interpretationsverfahren [voraussetzen].“ (Ecarius & Schäfer, 2020 S. 10). In der vorliegenden Forschungsarbeit wird nun davon ausgegangen, dass die eben erwähnte Voraussetzung, durch die methodologischen und methodischen Implikationen der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion gewährleistet ist. Im Rahmen dieser Dissertation sollen daher im empirischen Teil der Arbeit auch konkrete

Fragen nach Typisierungen gestellt und aufgearbeitet werden. Dies soll jenem Bedürfnis Rechnung tragen, welches Bremer und Teiwes-Kügler wie folgt ausführen, „[w]enn [...] die Ergebnisse qualitativer empirischer Studien eine gewisse Reichweite und Verallgemeinerbarkeit besitzen und einen Beitrag zur Theoriebildung liefern sollen, [dann] müssen sie typenbildend angelegt sein.“ (2020, S. 323). Um diesem Standpunkt gerecht zu werden, wird im Folgenden dargelegt, wie in dieser Untersuchung, Typenbildungen erfolgen sollen und welche methodologischen Annahmen ihnen zu Grunde liegen.

Nach Kramer (2020b) kann im Kontext einer an die Objektive Hermeneutik angelehnte Sequenzanalyse, welche hier auf die Erschließung eines konkreten partialen Schüler*innenhabitus abzielt, nicht von Anfang an auf eine Typenbildung ausgerichtet werden. Diese kann erst erfolgen, wenn die jeweilige (Einzel-) Fallstruktur (in diesem Fall also die jeweilige Schüler*innenhabitusformation) rekonstruiert wurde (Kramer 2018). Dies begründet sich in der Annahme, dass die methodologischen Prämissen der Objektiven Hermeneutik in ihrer Spannweite über das Besondere hinausragen und damit auch Verknüpfungen zum Allgemeinen herstellen (ebd.). Konkret meint dies, dass im Kontext der strukturtheoretischen Implikationen die „Ergebnisse von Fallrekonstruktionen immer schon als ein allgemeiner Strukturtyp gekennzeichnet [...] [werden können], der sich in der Autonomie einer konkreten Lebenspraxis konstituiert und durch diese exemplifiziert wird.“ (Kramer 2020b, S. 98). Aus Sicht der methodologischen Begründung hat dies zur Folge, dass eine sequenzanalytisch erfolgte Rekonstruktion

„damit immer Ausdruck der Geschichte schaffenden Kraft und materiellen Rationalität einer autonomen Lebenspraxis [ist]. Sie ist zu verstehen als eine konkrete Variante der Bewältigung der Anforderungen an eine autonome Lebenspraxis und damit immer schon auch ein real existierender Typus.“ (ebd.)

Entscheidend ist hierbei eine dialektische Beziehung zwischen Besonderem und Allgemeinem, welche stets in den Fallstrukturen enthalten ist (ebd.). Die Allgemeinheit des Falles konkretisiert sich in der historisch-faktischen Strukturbildung des Falles selbst (ebd.). Hiervon lässt sich ableiten, dass Einzelfallrekonstruktionen bereits als „*Schritt einer Typenbildung verstanden werden, insofern immer durch das Besondere hindurch ein realer historischer Typus freigelegt und in seiner Rekonstruktionsgesetzlichkeit empirisch bestimmt wird.*“ (ebd. S. 99). Daher kann hier festgehalten werden, dass sich der Schritt einer Typenbildung auf methodologische Annahmen aus der Objektiven Hermeneutik bezieht, bei der davon ausgegangen wird, dass „[...] jede qualitative Einzelfalluntersuchung im Sinne einer Fallrekonstruktion bereits eine Erschließung des Allgemeinen im Singulären darstellt – dass ein individuierter Fall in seiner inneren Gesetzlichkeit immer zugleich einen Typus abbildet.“ (Kramer et al. 2009, S. 120).

Von diesen Prämissen ausgehend, fokussiert Kramer (2019a) auf den (letzten) methodischen Schritt der zusammenfassenden Formulierung in der Habitusrekonstruktion. Konkret schreibt er in diesem Kontext das Folgende (ebd., S. 316-317):

„Diese begrifflich bestimmte Formulierung eines [Schüler*innenhabitus] ist dabei notwendigerweise besonders und allgemein zugleich. Sie ist besonders, weil sie sich auf die über das Protokoll jeweils gültige Lebenspraxis bezieht [und] [s]ie ist zugleich allgemein insofern, als sich in der begrifflichen Bestimmung des [Schüler*innenhabitus] bereits ein allgemeiner Typus andeutet. [...] Dann als achter Schritt [...] lässt sich z.B. über den Fallvergleich und eine Kontrastierung die Typenbildung in Richtung einer Typologie weiterentwickeln.“

Diese Form der Typenbildung entwirft Kramer in methodischer Nähe zum Vorgehen in der Habitus-Hermeneutik nach Lange und Vester (2013). Konkret handelt es sich hierbei um einen „eigenständigen Schritt der Generalisierung und Theoretisierung der Befunde [als] Fallvergleich der bereits rekonstruktiv erschlossenen Habitusformationen, die als Ergebnis der Fallrekonstruktion bereits Rohformen von Typen darstellen [...]“. (Kramer 2018, S. 263).

Um diese methodologischen Annahmen nun in einen eigenständigen methodischen Schritt zu überführen, empfiehlt Kramer, mit Verweis auf Oevermann, eine Strategie der „*Samplebildung nach maximalen Kontrasten*“ (Kramer 2020b, S. 100). Dabei verweist er darauf, dass „[d]urch die enge Anbindung eines bestimmten Typus an die sequenzanalytische Fallrekonstruktion und die Auswahl weiterer Fälle nach dem Kriterium des maximalen Kontrasts [,] [...] dann meist nur wenige Fallrekonstruktionen erforderlich [sind] bzw. eine Sättigung der Typologie schnell erreicht [ist].“ (ebd., S. 101). Hiervon ausgehend resümiert Kramer das Folgende (ebd., S. 102):

[D]ie Idee der Typenbildung [fügt sich] organisch in die Methodologie der Objektiven Hermeneutik ein und schließt sich stimmig an objektiv-hermeneutische Fallrekonstruktionen an, insofern jede objektive-hermeneutische Sequenzanalyse mit dem Aufschluss über eine fallspezifische Selektivität und Hervorbringungslogik neben der Besonderheit des Falles zugleich auch eine allgemeine und objektiv gültige Strukturgesetzmäßigkeit – einen Modus Operandi – rekonstruiert, de[m] der Status eines allgemeinen Typus zukommt.“

Ziel dieses Schrittes ist es also, die Einzelfälle durch eine komparative Betrachtung aus ihrem Niveau des Einzelfalles herauszulösen, um sie anschließend für die Ebene einer theoriebezogenen Diskussion fruchtbar zu machen (Kowalski 2020). Mit diesen Ausführungen wurde nun dargelegt, welche methodologischen Annahmen und Implikationen in dieser Forschungsarbeit im Rahmen der noch zu erarbeitenden Typisierungen zu Grunde gelegt werden. Hiervon ausgehend wird jedoch der konkrete Fokus dieser Typenbildung

nicht direkt auf die Generierung von Varianten des Bildungshabitus ausgerichtet (eine Ausdifferenzierung bestehender Forschungsarbeiten zu Typen des Schüler*innen und Bildungshabitus findet sich in Abschnitt 3.2.3 Forschung zum Schüler*innenhabitus und Schulübertritte). Zwar werden die ersten Konturen dieser Aggregatsebene durch die zusammenfassende Formulierung der Fälle (siehe 6.4 Ergebnisse Teil 1 - Zusammenfassungen der Fälle) berührt und im kontrastierenden Fallvergleich geschärft (6.5 Ergebnisse Teil 2 - Kontrastierender Fallvergleich und Schulübertrittstypiken), das Ziel dieser methodischen Schritte wird jedoch die Generierung von Schulübertrittstypiken sein. Dies begründet sich mit der konkreten Fallzahl der hier zu Grunde liegenden Einzelfallrekonstruktionen und daher wird eine subsumierende Samplebildung nach minimalen oder maximalen Kontrasten als nicht funktional eingeschätzt wird. Vielmehr wird hier davon ausgegangen, dass die Einzelfälle und ihre spezifischen Erfahrungen im Übertrittsprozess, bereits als Rohformen für allgemeinere Aussagen tragfähig sind. In Anlehnung an die vorher beschriebene methodologische Begründung zur Typenbildung wird somit davon ausgegangen, dass durch den methodischen Schritt des konturierenden Fallvergleichs, allgemeine Aussagen zu einer jeweiligen Typik des Schulübertritts hervorgehoben werden können. Die aus dem Fallvergleich folgenden Ableitungen werden daher als Grundlage genommen, die allgemeineren Konturen der Fälle zu Schulübertrittstypiken zu verdichten. In der Studie „Selektion und Schulkarriere“ von Kramer et al. (2009, S. 147-148) wird ein ähnlicher Schritt vollzogen. Konkret schreiben die Autor*innen hierzu:

„Ebenso wie die Wahrnehmung der stratifizierten Bildungslandschaft und der weiterführenden schulischen Optionen geprägt und limitiert ist durch die frühzeitig ausgebildeten Formationen des Bildungshabitus, so wird dessen prägende Kraft nun auch in Bezug auf den tatsächlich vollzogenen Übergang und die daran gebundenen biografisch relevanten Erfahrungen ersichtlich. Das neue schulische Feld hält dabei eine Vielzahl neuer Bewährungssituationen für die Schülerinnen und Schüler und deren habituelle Orientierungen bereit. [...] Über die Analysen wird somit ein breites Spektrum unterschiedlicher Passungskonstellationen ersichtlich, die sich zwischen einer harmonischen/homologen oder spannungsvoll/antagonistischen Ausgestaltung bewegen und die daran gebundenen Übergangserfahrungen prägen.“

Hiervon ausgehend, wird im empirischen Teil der Studie zu zeigen sein, welche Habitusformationen in einem kontrastierenden (Einzel-) Fallvergleich herangezogen werden können, um für die eigene Forschungsarbeit Ergebnisse zu hervorbringen, die im Sinne der zweiten Forschungsfrage (siehe Abschnitt 1.2 Fragestellungen dieser Dissertation) die Möglichkeiten mit sich führen, allgemeinere Aussagen zu den kulturellen Passungskonstellationen zu identifizieren. Daran anschließend soll in Abschnitt 7.3 (Ausblicke für eine ungleichheitsreflexive Unterrichts- und Schulentwicklung) diskutiert werden,

welche Potentiale und Ausblicke für eine ungleichheitsreflexive Unterrichts- und Schulentwicklung von diesen Ableitungen und Ergebnissen ausgehen.

5.3 Feldzugang und Samplebeschreibung

Im folgenden Abschnitt soll dargelegt werden, wie und unter welchen Kriterien die empirischen Daten dieser Untersuchung entstanden sind. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde im Sinne eines selektiven Samplings gezielt nach ehemaligen Mittelschüler*innen für die Interviews gesucht (Glaser & Strauss 1967; Flick 2010). Diese kriteriengeleitete Eingrenzung der Fallauswahl ergab sich aus dem Bedürfnis, empirische Ergebnisse zum Schüler*innenhabitus hervorzubringen, die im Einklang mit den methodologischen Prämissen stehen. Diesbezüglich wird im Rahmen der Diskussion der Ergebnisse (siehe Kapitel 7. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick) sowie in der kritischen Reflexion der hier verwendeten Vorgehensweise noch zu diskutieren sein, welche Grenzen und Limitation die Ergebnisse der eigenen Forschungsarbeit berühren.

Feldzugang

Die Auswahl und der Zugang zum Sample erfolgte in mehreren Schritten. Als erstes wurde vom Autor dieser Untersuchung in einer Vorabbesprechung mit der Schulleiterin eines städtischen Oberstufenrealgymnasiums die Forschungsidee kommuniziert. Anschließend wurden zwei (erste) Schulklassen identifiziert (in Österreich wird mit dem Eintritt in die Oberstufe begonnen die Klassen von eins an beginnend zu nummerieren. Dies entspricht der Schulstufe 9.), aus denen die potentiellen Interviewteilnehmer*innen rekrutiert werden sollten. Nachfolgend wurde in einem weiteren Schritt und in Absprache mit den jeweiligen Klassenvorständen beider Schulklassen perspektivisch erläutert, um welche inhaltlichen Aspekte es in den Interviews gehen soll und welches Erkenntnisinteresse hier zu Grunde liegt. Dabei wurde thematisch auf die Ebene der Schulorganisation rekurriert und damit das Ziel verbunden, die Prozesse bei einem Schulübertritt besser zu verstehen, um damit zukünftige Schulübertritte so zu organisieren, dass die neuen Schüler*innen einen harmonievolleren Start in die Oberstufe erleben können. Daran anschließend wurde in einer Art Vorstellungsrunde den Schüler*innen mitgeteilt, dass es in den Interviews um Fragen bezüglich ihren Herausforderungen, Erlebnissen, Einschätzungen, Bewertungen und Gefühlen gehen soll. In diesem Kontext wurde den Jugendlichen auch mitgeteilt, dass die Interviews tontechnisch aufgenommen werden, danach transkribiert und anschließend gänzlich anonymisiert werden. Des weiteren wurde die Information

kommuniziert, dass nur Schüler*innen an den Interviews teilnehmen können, die ihre Unterstufe in einer Neuen Mittelschule absolviert hatten. Ob dies in einem eher ländlichen oder städtischen Raum geschah, wurde nicht als Kriterium einbezogen (aus einer Perspektive bezüglich der Thematik der sozialen Wohnraumsegregation hätte man diese Differenzierung vollziehen können, jedoch konnte dies aufgrund der sowieso schon geringen Anzahl ehemaliger Mittelschüler*innen nicht berücksichtigt werden). Bei allen potentiellen Interviewteilernehmer*innen wurde vor den Gesprächen ein schriftliches Einverständnis der Eltern eingeholt. Auf diese Weise konnten letztlich zehn Schüler*innen als Gesamtsample für die Untersuchung gewonnen werden. Der Zeitraum für die Interviews spannte sich von Ende November bis Anfang Dezember 2019. Somit waren alle Interviewpartner*innen bereits seit ca. 10-12 Wochen in der neuen Schule. Die Dauer der Interviews lag durchschnittlich bei ca. 25-30 Minuten.

Weitere Kriterien für die Auswahl des gesamten Samples

Wie bereits beschrieben, wurden nur Schüler*innen in das Gesamtsample aufgenommen, die ihre Unterstufe in einer Neuen Mittelschule absolviert hatten. Dies hatte zur Folge, dass von Beginn an die Gruppe der potentiellen Interviewpartner*innen relativ klein war. Die Begründung hierfür liegt höchstwahrscheinlich in der Tatsache, dass ein Schulübertritt von einer Mittelschule in eine maturaführende (allgemeinbildende höhere Schule) statistisch eher selten vorkommt (siehe 2.2 „Ungleiche Zugänge zu höheren Schulen in Österreich“). Des weiteren sollten nur Schüler*innen in das Sample aufgenommen werden, die aus einem Elternhaus stammen, in dem die formal höchsten Bildungsabschlüsse unterhalb der Matura liegen. Hierbei ergab sich die Herausforderung, dass letztlich zwei von zehn Schüler*innen aus einer Familie stammten, bei der die Mutter jeweils eine höhere Schule abgeschlossen hatte (in beiden Fällen eine BHS-Matura). Beide Schüler*innen wurden nicht in das Eckfallsample für die empirische Untersuchung aufgenommen. Das Alter lag bei allen Schüler*innen mindestens bei 14 Jahren (drei Schüler*innen sind kurz vor den Interviews 15 Jahre alt geworden). Eine Differenzierung entlang des Alters konnte hier nicht berücksichtigt werden, da dies eine forschungsperspektivische Verschiebung im Gesamtsample ergeben hätte, da die Studie mit Schüler*innen durchgeführt werden sollte, die sich noch im bzw. kurz nach dem Übertrittsprozess befinden. Des weiteren wurden Fragen bezüglich des Genders der Jugendlichen nicht als Kriterium berücksichtigt, da dies aus der Perspektive der Forschungsfrage dieser Untersuchung keine entscheidende Variable darstellt. Gleichwohl dies eine eigenständige Perspektive darstellen könnte, da die schulischen Erfolgswahrscheinlichkeiten für weibliche Schüler*innen in maturaführenden höheren Schulen als höher einzuschätzen sind (Neubacher et al. 2019).

5.3.1 Auswahl der Eckfälle

Im Folgenden werden die Kriterien umrahmt, nach denen die Eckfälle dieser Studie ausgesucht wurden, welche später in die empirischen Rekonstruktionen aufgenommen wurden. Ein zentrales Merkmal zur Auswahl war die Prägnanz der inhaltlichen Erzählungen zu den Herausforderungen und Erlebnissen des Schulübertritts. Dabei wurde ein Fokus auf jene Schüler*innen gelegt, die mehr oder weniger intensiv über einen anspruchsvollen und herausfordernden Schulübertritt gesprochen haben. Des Weiteren wurden die Eckfälle nach der Dichte der sozialen Spuren (im Sinne des *Opus Operatum*) ausgewählt (Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2013). Konkret bedeutet dies, dass die Transkriptausschnitte deutliche Anzeichen für soziale Positionierungen, Irritationen und Urteile beinhalten sollten. Dabei sind diese Marker im Sinne einer heuristischen Begriffsfassung zu verstehen, welche stets im Kontext der Bourdieuschen Soziologie des sozialen Feldes (der neuen Schule) eingeordnet werden konnten (Kramer 2019b). Hieran schloss sich die Prämisse eines brauchbaren Interviewprotokolls an (Kramer 2019a). Dies kann dann als erfüllt betrachtet werden, wenn die Antworten der Oberstufenschüler*innen derart strukturiert sind, dass sie sich in einzelne Sequenzen untergliedern lassen (ebd.). Die genaue Anzahl der ausgewählten Fälle (drei) folgt dabei einer forschungsökonomischen Prämisse und begründet sich methodologisch damit, dass es in der eigenen Untersuchung um „*eine konsequent auf den Einzelfall bezogene Analysehaltung [geht], die von frühzeitigen typologisierenden Absichten absieht und ganz der Aufschließung des Modus Operandi des damit rekonstruierten Falles dient.*“ (Kramer 2019a, S. 312). In der finalen Auswahl für die empirischen Rekonstruktionen zum Schüler*innenhabitus wurden die folgenden drei Oberstufenschüler*innen aufgenommen. Alle Namen wurden weitestgehend anonymisiert.

1. Mika
2. Luan
3. Nori

Bei allen drei Fällen zeigten sich bei den ersten Sichtungen der Transkripte, dass diese Schüler*innen die vorher genannten Kriterien überdurchschnittlich stark erfüllen. Bei den nicht in das Eckfallsample aufgenommenen Schüler*innen waren die Unterschiedlichkeiten meistens nicht stark genug ausgeprägt. Anschließend wird eine kurze einleitende Rahmung in die jeweiligen Fälle angeführt. Diesbezüglich werden Interviewausschnitte vorgestellt und kommentiert. Das Ziel dieses Schrittes ist es zu verdeutlichen, wieso diese

Schüler*innen und ihre Interviews in der vorliegenden Untersuchung als Eckfälle in die empirische Analyse aufgenommen wurden.

An dieser Stelle sei erwähnt, dass die Namen der interviewten Schüler*innen zwar geschlechtsneutral anonymisiert wurden, im Folgenden aber von der Schülerin oder dem Schüler gesprochen wird. Dies soll der Lesbarkeit dienen.

1. Der Fall MIKA

MIKA (Name wurde verändert und anonymisiert) ist zum Zeitpunkt des Interviews 14 Jahre alt und besucht wie alle anderen Interviewten dieser Untersuchung ein städtisches Oberstufenrealgymnasium. Bereits am Anfang des Interviews zeigte sich, dass der konkrete Übertritt in eine maturaführende Oberstufe für MIKA kein einfaches Unterfangen war. Auf die Frage, wie ein Schulalltag für die interviewte Schülerin aussieht, antwortete sie Folgendes:

„was ich jetzt mache oder(?) ja, also ganz normal in die schule fahren und dann eben zur schule gehen(.) ich habe danach immer nachhilfe, weil ich nämlich am anfang probleme gehabt habe, weil ich mich nämlich hartgetan habe(.) so anschluss zu finden(.) so quasi in der schule (...). und ja dann geh ich ganz normal in die schule und danach habe ich meistens so nachhilfe(.)“ (MIKA, 00:00:08 – Zeile 64)

In dieser ersten Antwort zeigt sich zum einen, dass die Interviewte die neue Schule aus einer pflichtbewussten Perspektive adressiert und zum anderen, dass sie bereits schulische Herausforderungen bewältigen musste, die sie selber als anfängliche Probleme beschreibt. Diesbezüglich ist es auffallend, dass MIKA bereits zu Beginn des Interviews ausführt, dass die neuen Anforderungsstrukturen der Oberstufe für sie überraschend anspruchsvoll waren. Auf die Frage, was denn der größte Unterschied zu ihrer alten Schule ist, antwortete sie:

„eigentlich(.) dass man da jeden tag was tun muss(.) das war für mich am anfang erst sehr ungewohnt(.) und ja(.) das ist halt wirklich (...) ähm (...) in der nms war es halt wirklich so(.) dass da jeder dir so hinterhergetragen hat(.) und naja(.) du hast schon logischerweise lernen müssen(.) aber in der ahs ist das alles schon etwas anderes(.) weil (...) ja(.)“ (MIKA, 00:02:25 – Zeile 72)

Diese neuen Anforderungsstrukturen können jedoch insofern nicht gänzlich unerwartet gewesen sein, da MIKA bereits aus ihrem Elternhaus Hinweise bekommen hatte, dass die neue Schule mit mehr Lernaufwand verbunden sei. Konkret führt sie hierzu aus:

„[...] meine mama hat gesagt(.) (...) du musst viel lernen und viel tun und so(.) aber ich habe es mir schlussendlich doch leichter vorgestellt als es dann eigentlich ist.“ (MIKA, 00:03:40 – Zeile 76).

Besonders die ersten Wochen waren für die Interviewte von Herausforderungen geprägt. Hier beschreibt die Interviewte eine gewisse schulische Unsicherheit. Auf die Frage, wie sich MIKA in den ersten Wochen gefühlt hat, antwortete sie Folgendes:

„irgendwie unvorbereitet (...) also(.) ich habe(.) ich war wirklich null auf das vorbereitet(.) ich habe gar nicht gewusst was ich tun soll(.)“ (MIKA, 00:10:16 – Zeile 100)

„wie bist du damit dann umgegangen?“ (Interviewer, 00:10:30 – Zeile 101)

„ja ich habe halt versucht(.) das beste daraus zu machen(.) und ich glaube(.) dass kommt dann so mit der zeit(.) wo man dann wirklich versteht okay(.) du musst dann was an deiner lernvorgehensweise ändern(.) und ja(.) am anfang war ich halt wirklich ein bissl verloren.“ (MIKA, 00:10:35 – Zeile 102)

In diesem Sprachakt zeigt sich, dass die gesteigerten Anforderungen in der neuen Oberstufe für die Interviewte ein bedeutsames Gesprächsthema für sie darstellen und sie diesbezüglich auch die Information preisgibt, dass der Schulübertritt durchaus mit besonderen Herausforderungen verbunden war bzw. ist. Des weiteren fällt in dieser Antwort die Thematik der schulischen Eigenverantwortung auf, welche sich in den Worten „*du musst dann was an deiner lernvorgehensweise ändern*“ manifestiert. Mit diesen einleitenden Ausführungen wird ersichtlich, dass die Interviewte einen spannungsreichen Prozess erlebt hat bzw. zum Zeitpunkt des Interviews immer noch erlebt. In diesem Kontext wird in der empirischen Analyse noch zu zeigen sein, ob der Schulübertritt als immanente Passungskrise erlebt wurde oder nicht. Für die Auswahl dieses Falles sprechen vor allem die Indizien für einen angespannten und herausfordernden Schulübertritt und die von der Interviewten angesprochenen Umgangsstrategien. Gerade mit diesen thematischen Perspektiven kann die Annahme zentral gestellt werden, dass Bewertungsurteile und Positionierungen zu Herausforderungen eine bedeutsame Grundlage für habituelle Spuren darstellen können.

2. Der Fall LUAN

Der zweite Eckfall dieser Untersuchung stammt aus dem Interview mit dem/der Oberstufenschüler LUAN (Name geändert und anonymisiert). Auch er ist zum Zeitpunkt des Interviews 14 Jahre alt und hat seine Unterstufenzeit in einer Mittelschule absolviert. Bereits am Anfang des Interviews berichtet er über eine gewisse Sorglosigkeit, wenn es um den Themenkomplex des

Lernens und den damit verbundenen Anforderungen in der neuen Oberstufe geht. Auf die Frage, wie er denn mit dem Lernen in der neuen Schule umgeht, antwortet er:

„also ich tu mich sehr leicht mit lernen(.) ich pass gut auf in der schule und dann (...) vielleicht im schnitt am tag eine viertel stunde.“ (00:01:14 LUAN – Zeile 136)

Für diese Vorabskizze schärft sich somit eine gewisse Haltung des Unbekümmertseins, welche auch im weiteren Verlauf dieses Transkripts immer wieder sichtbar wird. Aufgrund dieser Informationen wurde im Interviewverlauf häufig auf diese spezifische Themeneinsetzung rekurriert. Bei der Thematik „Unterstützung für den Schulwahlprozess“ wurde der Interviewte gefragt, ob er für diese Schulwahlentscheidung Hilfestellungen von anderen bekommen hat. Hierzu antwortete der Oberstufenschüler das Folgende:

„ja in der alten schule(.) da ist (...) ist schon was angeboten worden(.) wir haben so vor den herbstferien(.) so schnuppern gehabt(.) da bin ich dann halt in die küche [eines restaurants; anm. d. autors] gegangen. und (...) ja sonst daheim haben wir auch einmal drüber geredet(.) eigentlich ist es meine entscheidung(.) den eltern ist es eigentlich so egal(.) ich tu mich leicht(.)“ (00:02:18 LUAN – Zeile 140)

In diesem Transkriptausschnitt fallen die Begriffe „schon“ und „so“ auf. Dabei ließe sich im Kontext dieser spezifischen Begrifflichkeiten die Lesart einer gewissen Relativierung anlegen, welche in der Näher einer Haltung des Unbekümmertseins diskutiert werden kann, die der Interviewte erneut im letzten Teil dieses Sprachaktes explizit preisgibt („ich tu mich leicht“). Diese konkrete Wortwahl zeichnet sich mehrfach in LUANs Interview ab (00:06:55-6 „und da habe ich mich am anfang schon leichtgetan.“). Aufgrund dieser häufigen Erwähnung kann davon ausgegangen werden, dass LUAN damit die Information preisgeben will, dass von ihm ein überdurchschnittliches Potential ausgeht und er sich selber auch als ein passabler Schüler einschätzt. Im Kontext der gesteigerten Anforderungen und dem Umgang mit diesen, wurde der Interviewte gefragt, was er denn vor dem Übertritt glaubte, was ihn in der Oberstufe erwarten würde. Diesbezüglich verweist der Interviewte auf seine Schwester (welche auch in die gleiche Oberstufe geht), da er durch sie bereits schulbezogene Informationen erhielt, sodass die gesteigerten Anforderungen in der neuen Schule nicht unerwartet für den Oberstufenschüler waren. Konkret antwortete er hierzu:

„dass es nicht so einen unterschied gibt zwischen den nebenfächern und den hauptfächern(.) sondern man muss da immer in jedem fach lernen(.) weil meine schwester ist da schon eine stufe über mir gegangen und dann hab ich schon gewusst(.) so ziemlich was da passiert(.)“ (00:03:39 LUAN – Zeile 144)

Somit zeigt sich bei diesem Schüler zum einen eine gewisse Haltung der Sorglosigkeit, welche es durch die stetige Erwähnung von LUAN, er habe sich „leicht getan“, noch genauer zu betrachten sein wird und zum anderen, dass der Oberstufenschüler anscheinend einen weniger angespannten Schulübertritt erlebt hat, als dies beim Fall MIKA zu erkennen ist. Diesbezüglich kann auch angenommen werden, dass die Erfahrungen der Schwester als eine wichtige Bezugsebene verstanden werden können, durch die schulbezogene Unsicherheiten und ggf. krisenhafte Situationen (bspw. Aufregung, Angespannt sein, Überforderung etc.) abgemildert werden konnten. Mit diesen einleitenden Ausführungen zu LUAN zeigt sich somit ein erster anzunehmender Kontrast, da man im Rahmen der bisherigen Informationen davon ausgehen könnte, dass hier ein Schüler interviewt wurde, der sich relativ selbstsicher und selbstbewusst darstellt und man von diesem Schüler eine durchaus gute und passable Performance erwarten könnte. Aufgrund der häufigen Erwähnungen, LUAN hätte sich mit den Anforderungen und Erlebnissen des Schulübertritts leichtgetan, wurde dieser Fall als Eckfall ausgewählt, da solch dezidierte Verweise (im Sinne einer sozialen Positionierung und Beurteilung) aus Sicht der Rekonstruktionsmethodologie von hohem Stellenwert sein können. Inwiefern diese ersten Lesarten plausibel sind und welche habituellen Dispositionen bei LUAN rekonstruiert werden können, wird in der empirischen Analyse zu zeigen sein.

3. Der Fall NORI

Der letzte Fall stammt aus dem Interview mit der Oberstufenschülerin NORI, welche zum Zeitpunkt des Interviews kurz vor ihrem 15. Geburtstag steht. Diese Fallrekonstruktion wird als eine Art Kontrastfall mit in die empirischen Rekonstruktionen aufgenommen. Dies begründet sich damit, dass diese Schülerin in ihren Antworten und Ausführungen kaum Bezüge zu den durch die Frage implizierten Themeneinsetzungen herstellt. Beispielerartig kann hier auf die Intervieweinleitung verwiesen werden. Auf die Frage, wie denn für NORI ein typischer Schulalltag in der neuen Schule aussieht, antwortet die Oberstufenschülerin das Folgende:

„ja(.) also um halb sieben stehe ich auf(.) dann bleibe ich noch mal bis dreiviertel sieben liegen(.) dann kommt eben meine mama mit meiner maus und die maus weckt mich dann(.) und dann steh' ich eben auf(.) zieh mich an und tu zähne putzen und frühstücken(.) und dann geh ich um viertel nach sieben(.) aus dem haus zum bus und dann treffe ich mich an der xyz-brücke [name der brücke anonymisiert] mit meiner besten freundin(.) die geht auch in meine klasse(.) und dann fahren wir im zusammen zur schule(.) und dann verbringen ich den vormittag eben in der schule und dann am nachmittag fahr ich heim zum mittagessen und mache dann so eine halbe stunde mittagsschlaf(.) und dann mache ich hausübungen und nach der haustübung schaue ich dann meine serie(.) und dann gehe ich so

ungefähr(,) achso ne(,) um sieben tu ich dann ungefähr abendessen(.) dann nachher(,) tu ich mal zähneputzen und mache mich fürs bett fertig(.) dann lese ich noch ein bissl oder mach was anderes(.) also ich geh schon in mein zimmer und um zehn schalte ich das licht aus und geh schlafen(.)“ (00:00:41 NORI – Zeile 2)

Im Rahmen dieser ersten Antwortsequenz ist es auffallend, dass schulische Bezüge von NORI eher randständig adressiert werden und dabei auch nicht an inhaltliche Ausführungen oder Konkretisierungen gebunden sind. Diesbezüglich kann vermutet werden, dass die Interviewte die Eingangsfrage im Sinne einer Ablaufbeschreibung für ihren typischen Alltag versteht. Die intendierte Frageperspektive bezüglich des typisch schulischen Alltags wird so in eine Beschreibung ihres gewöhnlichen Alltags umgedeutet, ohne dabei auf konkrete schulische Bezüge einzugehen. Hiervon ließe sich die Vermutung ableiten, dass NORI noch nicht wirklich in der neuen Schule angekommen ist. Aus Sicht dieser Interpretation wird die Schule von der Interviewten als ein noch nicht erschlossenes soziales Feld erlebt und wahrgenommen. Im Rahmen dieser ersten Lesart begründet sich auch die bereits erwähnte Kontrastierung zu den anderen beiden Oberstufenschüler*innen, da hier die Vermutung zu Grunde liegt, dass NORI eher eine Schülerin ist, die der neuen Schule und den damit verbundenen Chancen auf höhere Bildung keine besondere Bedeutung zuspricht. Hiervon ausgehend scheint es sinnvoll, die Thematik des Lernens und Umganges mit den gesteigerten Anforderungen in der Oberstufe in die Vorabskizze mit einzubeziehen. Auf eine Frage, wie sie denn mit dem Lernen und den neuen Anforderungen umgeht, spricht sie explizit über eine schulische Überforderung am Anfang des Schuljahres. Konkret führt die Interviewte das folgende aus:

„ja also am anfang vom schuljahr habe ich eben den dreh noch nicht so herausgehabt(.) wie viel man lernen muss und so(.) und dann bin ich auch a bissl runtergegangen mit den noten(.) in der mittelschule war ich eher eine zweier(,)-/ dreierschülerin(.) und jetzt habe ich plötzlich so auch fünfer geschrieben(.) und da hat meine mama so gesagt: ja(.) machen wir es so(.) dass du (...) jetzt nur mehr vierer schreibst und so (...) und da habe ich gesagt(.) ja ok(.) und dann habe ich eben mehr gelernt und jetzt schreibe ich nur noch vierer.“ (00:07:55 NORI – Zeile 14)

Im Rahmen dieser Passage fällt der Vergleich zwischen dem alten und bekannten Selbstbild einer Zweier-/Dreierschülerin und den Erfahrungen der Überforderungen auf. Des weiteren scheint die mit der Mutter ausverhandelte Strategie zur Verbesserung der schulischen Performance von Bedeutung. Diesbezüglich kann die Interpretation entwickelt werden, dass hier eine Schülerin (bzw. sie und ihre Mutter) spricht, die kaum wahrnehmen kann, dass eine Leistungssteigerung hin zu einem Vierer-Durchschnitt nicht ausreichend sein wird, den Zugang zu höherer Bildung langfristig zu sichern. Diese expliziten Erwähnungen bezüglich der schulischen Überforderung und Unsi-

cherheiten werden im gesamten Interview an mehreren Stellen manifestiert. So antwortet die Oberstufenschülerin auf die Frage, wie sie sich durch die alte Schule bzw. ihre alten Lehrer*innen vorbereitet gefühlt hat, das Folgende:

„ja(.) also irgendwie so halb – halb(.) also eigentlich habe ich mich schon gut vorbereitet gefunden gefühlt(.) aber dann (...) als ich eben einen ersten test so vor mir liegen gehabt habe(.) habe ich so gedacht (...) scheiße(.) das ist viel ausführlicher als in einer mittelschule(.) und ja(.) ich hätte mehr lernen sollen(.) in der mittelschule habe ich eben zwei tage vorher gelernt und jetzt muss ich für einen test vier tage früher lernen und für die schularbeit eine woche.“ (00:09:00 NORI – Zeile 18)

In dieser Antwort festigt sich die Lesart, dass die Oberstufenschüler*in NORI einen spannungsreichen Schulübertritt erlebt hat. Auf der expliziten Ebene der konkreten Antwort zeigt sich hierbei eine Überforderung aufgrund der gesteigerten Anforderungen in der neuen Schule sowie damit einhergehend eine herausfordernde Situation aufgrund des Mehraufwandes durch die anspruchsvolleren Schularbeiten. Dabei kann die Vermutung skizziert werden, dass diese Überforderung aufgrund einer implizierten Orientierungslosigkeit hervorgebracht wird. Konkret lässt sich so die Annahme formulieren, dass NORIs Erfahrungen mit den Anforderungen der Mittelschule derart einprägsam waren, dass sie im Rahmen des gesteigerten und anspruchsvolleren Niveaus in der Oberstufe nur geringfügig Orientierung und Halt findet. In diesem Kontext kann auch noch einmal auf die potentielle Gefahr der schulischen Exklusion verwiesen werden, von der diese Schüler*in als Einzige des gesamten Samples so deutlich betroffen ist. Mit diesen ersten Vermutungen lässt sich weiter festigen, wieso der Fall NORI als eine Art Kontrastfall mit in die Untersuchung aufgenommen wird. Konkret begründet sich dies durch die Annahme, dass diese Schüler*in den am meisten herausforderndsten Schulübertritt erlebt hat bzw. zum Zeitpunkt des Interviews noch immer erlebt und bei ihr auch nicht sicher ist, ob sie den Zugang zu höherer Bildung längerfristig sichern kann.

5.3.2 *Konzeption der Interviews*

Bei der Konzeption der Interviews galt es die Herausforderung zu bewältigen, eine Form zu finden, die zum einen geeignet ist, die Forschungsfragen der Studie zu beantworten und zum anderen die heuristischen Prämissen der theoretischen und methodologischen Architektur dieser Untersuchung genügend zu berücksichtigen. In Anlehnung an Kramer et al. (2009, S. 58) wurde hierfür eine Interviewform entwickelt, durch diese den Interviewten ein „möglichst großer Artikulationsraum geöffnet wird, innerhalb dessen die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Sichtweisen, Erfahrungen und Deu-

tungen zur Darstellung bringen können.“ In der Konsequenz galt es in den Interviews strikt darauf zu achten, „[e]igene Werturteile [...] zu vermeiden, um nicht zu deutlich als Erwachsener mit einer stärkeren Definitions- und Sanktionsmacht ins Spiel zu kommen.“ (ebd., S. 59). In diesem Kontext zeigte sich auch, dass ein rein biografischer Zugang hier nicht verwendet werden konnte, da aus Sicht der theoretischen Grundlagen zum Habituskonzept in der Gesprächsorganisation nach (Geschmacks-) Urteilen und sozialen Positionierungen gefragt werden sollte (siehe Abschnitt „Der Habitus“). Dabei galt es sowohl für die Konzeption der Interviewfragen als auch für die konkrete Interviewführung eine Haltung einzunehmen, in der die Schüler*innen die Möglichkeit erhalten, ihre „selbsterlebten Ereigniszusammenhänge“ (ebd., S. 58) darzustellen. Diesbezüglich zeigte sich die Herausforderung, dass es nicht für alle jugendlichen Oberstufenschüler*innen selbstverständlich war, über ihre privaten und schulbiographischen Erfahrungen und Erlebnisse zu sprechen (ähnliche Dynamiken berichten: Krüger, Ecarius & Grunert 1994, sowie Kramer et al. 2009). Die forschungspragmatische Konsequenz war die Erstellung eines Interviewleitfadens, der sich jeweils aus den Perspektiven eines problemzentrierten Interviews (Witzel 2000) und eines narrativ-biographischen Interviews (Schütze 1983) zusammensetzte. Die konkrete Problemorientierung (der Schulübertritt als potentielle Krise) wurde ausgehend von einer offenen und breiteren Perspektive im Verlauf des Interviews enger gefasst (Holzmayer 2021). Das narrativ- biographische Erkenntnisinteresse und die daraus resultierenden Fragen flossen dabei stets als querschnittliche Betrachtungsweise in die Interviewfragen ein.

Der konkrete Leitfaden bestand dabei aus folgenden drei Themenkomplexen:

1. Erfahrungen und Erwartungen vor, und während den ersten Schulwochen.
2. Wie war der Schulübertritt dann wirklich?
3. Unterschiede bezüglich Lernpensum und andere schulische Herausforderungen.

Die drei Themenkomplexe untergliederten sich in einzelne Hauptfragen und dazugehörige Hilfsfragen (siehe 10. Interviewleitfaden und Interviewtranskriptionen). Je nach Interviewsituation konnte ein Großteil der Hauptfragen gestellt werden bzw. ergab sich mehrfach die Situation, dass die Hilfsfragen bereits durch die Antworten der Schüler*innen tangiert wurden und daher nicht mehr gestellt wurden. Alle Interviews begannen in ähnlicher Weise mit der folgenden Frage: „Du bist ja jetzt in die neue Schule gewechselt, kannst du mir mal erzählen, wie so ein typischer Schulalltag für dich hier aussieht?“. Aus Sicht der in dieser Studie argumentierten methodologischen Prämisse, dass jede Interviewfrage eine handlungspragmatische Anforderungslogik erzeugt (Kramer 2018) (für weitere Ausführungen hierzu siehe 5.2.3 Verfah-

rensschritte in der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion), konnten durch die strikte Anwendung dieser Eingangsfrage empirische Vergleichsfälle hervorgebracht werden. Im Rahmen der konkreten Habitusrekonstruktionen ergab dies die Option, die jeweiligen Antworten der unterschiedlichen Schüler*innen auf diese spezifische Frage miteinander zu vergleichen und somit die ersten Vermutungen zum Schüler*innenhabitus zu skizzieren.

5.3.3 *Reflexion der Vorgehensweise*

Sowohl die konkrete Auswahl des Samples als auch die verwendete methodologische Grundlegung und Methodik zielen darauf ab, habituelle Dispositionen partieller Bereiche eines Schüler*innenhabitus zu rekonstruieren. Aufgrund der spezifisch ausgewählten Anzahl an Fallrekonstruktionen lässt sich die kritische Frage stellen, inwiefern hier empirische Ergebnisse gefunden werden können, die einen Anspruch auf allgemeinere Aussagen haben. Gerade bei der Auswahl des Samples wäre es von Vorteil, die Interviewpartner*innen nach weiteren intersektionalen Differenzmerkmalen (Walgenbach & Pfahl 2017) zu rekrutieren. In der vorliegenden Forschungsarbeit konnte dies aus zwei Gründen nicht berücksichtigt werden. Zum einen aufgrund der bereits sehr kleinen Grundgesamtheit von ehemaligen Mittelschüler*innen an einem Oberstufengymnasium und zum anderen aufgrund von Mechanismen und Phänomenen der Zuschreibung und den damit einhergehenden Verzerrungen von Wahrnehmungen und Erwartungen, sowohl auf Seiten des Interviewers als auch auf Seiten der interviewten Schüler*innen. Des weiteren zeigte sich im Rahmen der erhobenen empirischen Daten, dass eine Differenzierung einer Stadt-Land Trennlinie von Vorteil sein könnte. Konkret bezieht sich dies auf Thematiken der sozialen Wohnraumsegregation und den hiermit einhergehenden Phänomenen von Schulen (in diesem Fall Mittelschulen) in deprivierter Lage (Bremm, Klein & Racherbäumer 2016; Weber 2020). Auch auf eine solche Fokussierung musste verzichtet werden, da bereits bei der Rekrutierung des Grundsamplings nicht abzusehen war, wie viel Schüler*innen überhaupt an den Interviews teilnehmen würden. Des weiteren kann hier kritisch reflektiert werden, dass die Interviewpartner*innen vor dem Interview bereits wussten, über welche inhaltlichen Themen gesprochen werden sollen. Diesbezüglich galt es in den empirischen Rekonstruktionen zu berücksichtigen, dass die Schüler*innen an den Interviews mit einem nicht zufälligen Interesse teilgenommen haben und dies ggf. Auswirkungen auf ihre Antworten haben könnte. Hierbei gilt es jedoch zu bedenken, dass aufgrund der hier verwendeten Methodik bereits eine methodologische Brücke für dieses potentielle Problem gebaut ist, da die expliziten Aussagen der Interviewten nach ihrem impliziten Gehalt und Erzeugungsmechanismus befragt werden (siehe Abschnitt 5.1 Zur Begründung der

hier verwendeten Methodik). Bezüglich der hier verwendeten Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion lässt sich noch einmal darauf Bezug nehmen, dass es im Kontext von impliziten und atheoretischen Wissensbeständen auch durchaus möglich gewesen wäre, mit der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack zu arbeiten (Bohnsack 2000, 2003, 2013). Die Entscheidung für die Methodik nach Kramer (2018, 2019a) liegt zum einen an der strikten strukturtheoretischen und praxeologischen Argumentation der methodologischen Prämissen und der damit einhergehenden engen Verbindung zur Objektiven Hermeneutik nach Ulrich Oevermann (Oevermann 2013). Und zum anderen an dem konsequenten Analysefokus der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion, bei der nicht nach einer frühzeitigen subsumtionslogischen Verallgemeinerung gesucht wird (Kramer 2018). Diesbezüglich wird im Rahmen des kontrastierenden Fallvergleichs (siehe 6.4 Kontrastierender Fallvergleich) noch zu zeigen sein, welche allgemeineren Aussagen aus dem empirischen Material hervorgehoben werden können. Dabei gilt es gleichzeitig zu benennen, dass aufgrund der hier getroffenen Entscheidung zur konkreten Anzahl der Fälle, keine höher aggregierten Aussagen zu Schulübertrittstypiken getroffen werden können, die sich nicht im Rahmen des Fallvergleichs gezeigt haben und es daher bedeutsam sein kann, die Anzahl der Eckfälle zu erhöhen, so dass zum einen eine Samplebildung nach Ähnlichkeiten erfolgen kann und zum anderen deshalb, weil jeder Einzelfall auch Dimensionen und Reibungspunkte eines Allgemeinfalls enthält (zur methodologischen Begründung siehe 5.2.4 Fallvergleiche und Ableitung der Schulübertrittstypiken). Die letzte reflexive Anmerkung dieses Abschnittes bezieht sich auf die in den empirischen Rekonstruktionen angedeuteten Anteile des sekundären Habitus der Schule. Da diese Forschungsarbeit essentiell auf die theoretische Annahme baut, dass es bei allen Schüler*innen eine schulkulturelle Passungskonstellation zwischen deren primären habituellen Dispositionen und dem idealisierten und konstruierten sekundären Habitus der Institution gibt, wurde in den Interpretationen der Fallrekonstruktionen auch über diesen Gegenstückshabitus gesprochen. Dabei wurden spezifisch die Äußerungen der Oberstufenschüler*innen bezüglich gesteigerter Anforderungen und den von ihren Lehrer*innen an sie herangetragenen Aufgaben und Erwartungshaltungen als Anteile des sekundären Habitus verstanden. Da Habitus hier als ein implizites Konstrukt verstanden wird (Bourdieu 2014), kann eine Habitusrekonstruktion des sekundären Habitus jedoch nicht direkt über die Aussagen der Schüler*innen identifiziert werden. Vielmehr wäre der Blick auf jene Akteur*innen zu richten, die implizit und explizit an der Erzeugung und Reproduktion des sekundären Habitus beteiligt sind. Zukünftig können hierfür Forschungsfragen an und mit Lehrer*innen und Schulleiter*innen fruchtbar sein. Finale Gedanken hierzu werden in der Diskussion der Ergebnisse noch einmal aufgegriffen (siehe 7. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick).

6 Rekonstruktionen zum Schüler*innenhabitus

In diesem Kapitel wird der empirische Forschungsteil dieser Dissertation dargelegt. Diesbezüglich werden nun folgend drei Habitusrekonstruktionen entlang der beschriebenen Verfahrensschritte der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion nach Kramer (2018) ausgeführt. Im Kern dieser Rekonstruktionen wird nach handlungsleitenden Habitusdispositionen und Dimensionen gesucht, welche sich im Kontext der vollzogenen Schulübertritte der Schüler*innen in einem Interviewprotokoll (im Sinne eines *Opus Operatum*) gezeigt haben. Zur begrifflichen Schärfung der jeweiligen Hypothesen wird im Folgenden von bspw. „einem Habitus der schulischen Exzellenz“ gesprochen. Dabei sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass dies nur zur Konturierung der spezifischen These dient. Die zusammenfassende Formulierung der rekonstruierten Habitusformation einer jeweiligen Schüler*in wird in Abschnitt 6.4 (Zusammenfassende Formulierung der Fälle) erfolgen.

6.1 Fallrekonstruktion MIKA

Wie im Abschnitt Eckfälle ausgeführt, zeigt sich bei der Oberstufenschülerin Mika, dass diese einen angespannten Schulübertritt erlebt hat bzw. zum Zeitpunkt des Interviews noch immer erlebt. Im Rahmen der nun folgenden Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion wird zu klären sein, inwiefern bei dem Fall MIKA von einer Übertrittskrise zu sprechen sein wird und welche habituellen Dispositionen sich dabei zeigten sowie in welchem Passungsverhältnis diese zur neuen Schule diskutiert werden können. Daher wird nun begonnen in die konkrete Sequenzanalyse einzusteigen. Hierfür wird in einem ersten Schritt, wie im Kapitel zur Methodologie beschrieben, eine interpretierende Beschreibung der handlungspragmatischen Anforderungslogik der Gesprächssituation skizziert.

6.1.1 *Sequenzanalyse Passage 1*

Das Interview beginnt mit der folgenden Erzählaufforderung:

„du bist ja jetzt in eine neue schule gewechselt(,) kannst mir mal so erzählen(,) wie so ein schulalltag für dich aussieht.“ (fragend) (00:00:00 – Interviewer, Zeile 63)

Mit den folgenden Ausführungen wird dem Ziel nachgegangen, die Situation des Erzählimpuls des Interviewers zu erläutern. Konkret bedeutet dies, dass

durch die spezifische Fragestellung ein Kontinuum an potentiellen Reaktionsmöglichkeiten eröffnet wird. Jedoch sind die jeweiligen Antwortmöglichkeiten (theoretisch) eingegrenzt. So ist die Interviewte im Folgenden dazu aufgefordert, etwas über ihren Alltag und noch spezifischer ihren schulischen Alltag zu erzählen. Durch die Fragestellung wird der Interviewten bereits am Anfang impliziert, dass sie als Sprecherin für dieses Thema geeignet ist. Mit dieser spezifischen Frage sollte MIKA auch klar sein, dass der Interviewer eine gewisse Kenntnis über ihre Schulbiographie haben muss. Der Sprechakt des Interviewers begründet und legitimiert sich somit aufgrund des Hintergrundwissens, dass MIKA einen Schul- und Schulformwechsel vollzogen hat. Die Worte „jetzt“ und „neue schule“ unterstellen gleichzeitig, dass der Schulübertritt als Prozess gerade im Gange ist oder bereits abgeschlossen wurde. Aus dieser Perspektive zielt die Frage thematisch auf die Übertrittserfahrungen der Schüler*in ab. Zudem wird mit der konkreten Wortwahl eine Themeneinsetzung vorgenommen, die eine gewisse Routinehaftigkeit der alltäglichen Erlebnisse impliziert. Die damit eingeführte Annahme über eine Regelmäßigkeit der schulischen Geschehnisse steht nicht direkt im Einklang mit der Annahme einer bestehenden Übertrittskrise. Für welche Ausrichtung der Antwort sich MIKA also entscheidet, wird etwas über ihre jeweiligen Empfindungen und Perspektiven aussagen. Zur Schärfung dieser Rahmung der Eingangsfrage wäre die hypothetische Eingangsfrage denkbar, bei dem der Interviewer konkret nach den spannungsreichen und problembehafteten Momenten beim Schulübertritt fragt. Die entscheidende Begrifflichkeit, mit der die Routinehaftigkeit unterstellt wird, wurde hier durch das Wort des „schulalltag(s)“ eingeführt. Da dieser spezifische Begriff vom Interviewer nicht gerahmt wird, ermöglicht dies ein besonders breit gefächertes Kontinuum an potentiellen Antworten. Die Frage grenzt dies jedoch so weit ein, als dass die Antwort auf sich selbst bezogen werden soll („du“) und die Interviewte damit aufgefordert wird, aus ihrer privaten Sicht erzählen.

Im Kontext der nun folgenden Antworten bzw. Sequenzen wäre es denkbar, dass MIKA nun ausgiebig über ihren schulischen Alltag berichten wird. Bezugspunkte wären hier konkrete schulbezogene Erfahrungen einer 14-Jährigen Schüler*in in einer neuen Schulform. So könnte sie beispielsweise skizzenhaft über ihren Tagesablauf, mit den jeweiligen Unterrichtsfächern und deren Inhalten berichten. Es wäre auch denkbar, dass MIKA über Peers spricht und wie sie mit diesen interagiert und sie diesbezüglich darüber redet, welchen Stellenwert sie jugendlichen Bezugsgruppen beimisst. Des Weiteren könnte man annehmen, dass sie über konkrete schulische Anforderungsstrukturen berichtet und wie sie mit diesen umgeht. Im Rahmen einer solchen Argumentationslinie wäre es denkbar, dass sie über Schwierigkeiten oder ihre persönlichen Leistungsansprüche referiert. Dabei wäre es auch möglich, dass konkrete Unterrichtsfächer oder ggf. neue Unterrichtsfächer der Oberstufe erwähnt würden, da diese im Kontext der Sekundarstufe II eine besondere

Neuerung für MIKA darstellen. Auf die unterstellte Routine des Schulalltages bezogen, könnte MIKA darüber berichten, dass sie noch gar keinen typischen Alltag hat und alle Erlebnisse wie eine Art Neuland auf sie wirken.

In diesem Kontext deutet sich bereits an, dass hier aufgrund der sehr offenen Fragestellung zum einen ein besonders breiter Raum für mögliche Antworten gegeben ist und zum anderen wird die jeweils spezifische Aussage der Interviewten etwas darüber aussagen, inwiefern die inhaltliche Setzung des Interviewers (Bericht über unterstellten routinemäßigen Schulalltag) aufgenommen wird und wie weit dieser Bezugsrahmen für ein folgendes Gespräch akzeptiert wird. Hieran anschließend, kann nun die erste Sequenz der Antwort eingeführt und interpretiert werden.

Sequenz 1

„was ich jetzt mache oder (?) (fragend)“ (00:00:08 – MIKA, Zeile 64)

Dass die Frage des Interviewers mit einer solchen Gegenfrage beantwortet wird, bietet nun ein breites Spektrum an Interpretationen und Hypothesen. So ist es diesbezüglich bemerkenswert, dass MIKA sich nicht direkt auf die Frage bezieht, sondern zuallererst eine Gegenfrage in den Raum stellt, die eine klärende bzw. orientierende Funktion einnehmen soll. Der vorher skizzierte Vergleichshorizont, bezüglich der Akzeptanz der inhaltlichen Rahmung des Gesprächs, wird durch diese Gegenfrage vorerst nicht direkt akzeptiert. MIKA bringt sich zwar durch eine aktive Reaktion ein und signalisiert damit Gesprächsbereitschaft, schließt aber nicht direkt an die Frage des Interviewers an. In diesem Kontext könnte man vermuten, dass MIKA auch in den weiteren Sequenzen keine Bezüge zur inhaltlichen Thematik ausführt und dies dafür sprechen könnte, dass kein Interesse am Interview besteht oder der Bezugsrahmen nicht verstanden wurde. Des Weiteren könnte eine Lesart angelegt werden, bei der das Wort „jetzt“ eine gewisse Annäherung an die Thematik symbolisiert und hierbei nun diskutiert werden kann, ob es sich nicht eher insgesamt um eine Verständnisfrage handelt, bei der die Interviewte klären möchte, ob sie und der Fragesteller von der gleichen Thematik ausgehen. Bei dieser Lesart würde sich eine gewisse Unsicherheit dokumentieren, die durch die Gegenfrage aufgehoben werden soll. Im Sinne dieser Interpretation wäre es auch denkbar, dass sich die Gegenfrage in einer weiterführenden Unsicherheit manifestiert und es zu keinem weiteren inhaltlichen Austausch kommt. Denkbar wäre auch, dass die Interviewte Zeit vergehen lassen möchte, um noch einmal über die Frage nachzudenken oder um sich eine Bestätigung einzuholen, dass es bspw. „jetzt“ um die „neue schule“ gehen soll. Bei dieser Lesart ließe sich vermuten, dass vorerst weitere Klärungen für den Fortgang des Gesprächs besprochen werden müssen. Aus Sicht einer solchen Interpretation, würde dies eine gewisse Abstraktions- und Reflexionsfähigkeit implizieren, da MIKA ggf. vorher klären möchte, was

genau der inhaltliche Gegenstand des Gesprächs sein soll. Eine weitere Lesart ließe sich dahingehend diskutieren, inwiefern dies als eine provokante und rebellierende Gegenfrage gemeint sein könnte. Hierbei wäre dann davon auszugehen, dass im folgenden Gesprächsverlauf kaum inhaltliche Ausführungen zum eingeforderten Themenbereich besprochen werden und MIKA eine abwehrende Haltung einnimmt.

Durch die vielen potentiellen Lesarten wird ersichtlich, dass sich durch die erste Sequenz ein vielfältiges Spektrum an möglichen Habitus-hypothesen ergibt. So kann nun begonnen werden, die ersten Hypothesen zu formulieren.

Habitus-hypothese 1 – „ein im Alten verhafteter Habitus“

Mit der ersten Sequenz könnte man einen „im Alten verhafteten Habitus“ vermuten, bei dem der neue Schulalltag ein noch wenig routiniertes Erlebnis darstellt. Für eine solche Hypothese würde sprechen, dass man diese konkrete Gegenfrage dahingehend interpretiert, dass MIKA hier zur Diskussion stellt, dass sie noch gar nicht final in der neuen Schule angekommen ist. Hier wäre demnach zu diskutieren, ob das vom Interviewer implizierte Ankommen bereits Teil ihrer Lebenswirklichkeit geworden ist. Diese Hypothese schärft sich in der Annahme, dass die neue Schule noch kein fester Bestandteil MIKAs Alltags ist. Des Weiteren spricht hierfür, dass sich die Worte „was ich jetzt mache“ auf etwas Neues beziehen und dabei impliziert wird, dass dieses Neue noch nicht klar als eigenständiges Element des eigenen Lebens betrachtet wird. Mit einer solchen These, würde „ein im Alten verhafteter Habitus“ eine Passungsproblematik zur neuen Schulform andeuten. Im Kontext der kulturellen Passung zwischen der alten und der neuen Schule würde sich hier ein Habitus zeigen, der noch wenig Bezugspunkte in der neuen Schule gefunden hat. Mit dieser Lesart wäre die alte Schule und die dort verorteten Handlungs- und Anforderungslogiken eine zentrale Bezugsgröße, um sich in der neuen Schule zurecht zu finden. Dementsprechend wäre dieser Schüler*innenhabitus noch wenig passförmig zu den veränderten Bedingungen im neuen schulischen Feld der Oberstufe. Der Wechsel könnte so als eine Verschiebung der Platzierung des eigenen positiven (alte Schule) zu einem negativen Gegenhorizont (neue Schule) gedeutet werden. Von dieser Hypothese ausgehend, müssten im Fortgang der Sequenzen Sprechakte folgen, die begründen können, dass MIKA noch nicht wirklich in der neuen Schule angekommen ist. Hierbei wäre es auch denkbar, dass sie darüber berichtet, dass ihre alten schulischen Bewährungsmuster nicht ausreichend an die neue Schule angepasst sind. In diesem Sinne könnte MIKA im Folgenden davon sprechen, dass sie sich nicht in der neuen Schule zurechtfindet, oder dass sie es wenig bis gar nicht schafft, an die neuen Strukturen und Anforderungen anzuschließen. Eine solche Passungskonstellation wäre dann in weiterer Folge für einen Transformationsdruck prädisponiert. Somit könnte für nach-

folgende Sequenzen erwartet werden, dass sie von Adaptionen und Verhaltensänderungen spricht. Hierzu kann final zu der ersten Habitushypothese festgehalten werden, dass die höchste Passförmigkeit dieses schulbezogenen „im Alten verhafteten Habitus“ im positiven Gegenhorizont der alten Schule zu finden ist und sich daher eine inkohärente Passungskonstellation zur neuen Schule andeutet.

Habitushypothese 2 - „ein Habitus mit pragmatischen und eigenaktiven Orientierungen“

Aufgrund der Sequenz 1 könnte die Lesart eines „Habitus mit pragmatischer und eigenaktiver Orientierung“ geschärft werden, bei dem kein direkter Bezug zur Schule kommuniziert wird. Die sprachliche Eigenaktivität der Gegenfrage deutet zwar auf eine Gesprächsbereitschaft hin, jedoch geht dies nicht mit schulischen Bezügen einher. Daher kann in dieser These zum jetzigen Zeitpunkt noch keine konkrete Aussage bezüglich eines spezifischen Schüler*innenhabitus getroffen werden, gleichwohl sich dies ändern würde, wenn sich die These im weiteren Fortgang bestätigt und so ein Habitus rekonstruiert werden kann, welcher in seinen schulischen Bezügen eine pragmatische und eigenaktive Orientierung preisgibt. An diese These lässt sich die Lesart anlegen, dass die Gegenfrage aus einer Initiative ergreifende Orientierung gestellt wird. Die konkrete Frage hätte somit auf der expliziten Ebene die Klärung des inhaltlichen Themas zum Ziel. Auf der impliziten Ebene ließe sich interpretieren, dass dies eine Haltung zeigt, die man als pragmatisch-eigenaktiv beschreiben könnte. Diese These würde sich im weiteren Verlauf durch eine beständige Abkehr von komplexen und theoretisch-reflexiven Antworten festigen. Ein Schulbezug müsste dabei noch über weitere Sprechakte konkretisiert werden. Im Sinne einer pragmatischen und eigenaktiven Orientierung wäre es für den Fortgang dieser These von Bedeutung, dass weitere Sprachakte folgen, welche eine gewisse pragmatische Macher*innen-Haltung repräsentieren. Hierbei wäre es denkbar, dass MIKA darüber berichtet, wie sie mit einer solchen Haltung an die schulischen Erfordernisse und Anforderungsstrukturen herangeht und diese bewältigt. Hypothetisch deutet sich hierbei jedoch bereits an, dass auch ein pragmatisch/wenig reflexiver Habitus in eine mehr oder weniger gute Passungskonstellation zu den Anforderungsstrukturen der Schule einmünden kann. So wäre es denkbar, dass eine solche Habitusformation dann zum sekundären – erwarteten – Habitus der Schule passförmig ist, wenn die Anforderungs- und Anerkennungsstrukturen der jeweiligen Schule pragmatische Orientierungen und hohe Eigeninitiative honorieren. Ein konträrer Vergleichshorizont hiervon könnte eine gänzlich unterschiedliche Anforderungsstruktur der Oberstufe sein, die nur bedingt Wert auf Pragmatismus und Eigenaktivität legt und MIKAs schulischer Habitus somit eine geringe Passförmigkeit aufweist. Im

Rahmen der bisherigen Interpretationen bietet es sich an dieser Stelle an, die nächste Sequenz einzuführen und mit der Verifikation, Falsifizierung oder ggf. Adaption der Thesen zu beginnen.

Sequenz 2

„ja(.) also ganz normal in die schule fahren und dann eben zur schule gehen.“

Im Rahmen der 2. Sequenz erfolgt keine Aktivformulierung, welche im Kontext der beiden ersten Hypothesen zu einer Veränderung der Lesarten führt. Anschlussmöglichkeiten wären daher eher neutral zu betrachten. Bezüglich der ersten These wäre diese Aussage insofern plausibel, als dass sich der jetzige Alltag, in seinen grundsätzlichen Abläufen, nicht besonders stark vom schulischen Alltag im positiven Gegenhorizont (Abläufe in der alten Schule) unterscheidet. Für die konkrete Hypothese des „*im Alten verhafteten Habitus*“ hat dies im Sinne der Falsifizierung noch keine nennenswerte Bedeutung. Für die Habitushypothese 2. wäre es denkbar, dass dies weiterhin für einen pragmatischen und eigenaktiven Habitus spricht, da hier zwar ein Schulbezug hergestellt wird, dieser aber keine konkrete Wertung erfährt. Somit können beide Hypothesen vorerst weitergeführt werden.

Bei diesem Sprachakt scheinen jedoch mehrere Worte von besonderer Bedeutung. Die Begriffe „*ganz normal*“ und „*dann eben*“ geben einen Hinweis darauf, dass etwas normalisiert werden soll bzw. Normalität als etwas Erstrebenswertes von MIKA angesehen wird. Zur Schärfung dieser Lesart bietet sich ein vorabskizzierter Vergleichshorizont an, bei dem weitere Sequenzen zu erwarten wären, in denen eine relativ profane Beschreibung eines wenig komplexen, schulischen Verhältnisses folgt. Im Kern dieser Ausführung würden schulische Bezüge im Kontext von Normalität relativiert werden. Schule könnte in dieser Lesart als ein Feld wahrgenommen werden, welches über konventionelle Orientierungen stilisiert wird. Hieran anschließend lässt sich eine neue Habitushypothese skizzieren, welche die normalisierenden Komponenten des Sprachaktes plausibilisieren kann.

Habitushypothese 3 – „ein pflichtbewusster Habitus mit normalisierenden und konventionellen Orientierungen“

Eine dritte Lesart kann in die These überführt werden, dass hier ein „pflichtbewusster Habitus mit normalisierender und schulkonventioneller Orientierung“ vorliegt. Der Sprachakt ließe sich dahingehend deuten, dass Schule als ein Ort wahrgenommen wird, mit dem keine besonders starke Möglichkeit zur eigenen und freien Entfaltung verbunden ist. Im Sinne dieser Lesart zeigen die jeweiligen normalisierenden und relativierenden Begrifflichkeiten einen Habitus, der Schule als einen peripheres und wenig emotio-

nales Erlebnis wahrnimmt. Durch die spezifischen Begrifflichkeiten („ganz normal“ und „dann eben“) der Normalisierung und Relativierung ließe sich die These dahingehend schärfen, als dass sich hier ein Habitus dokumentiert, bei dem Normalität einen positiven und anstrebenswerten Gegenhorizont darstellt. Somit wären diese Begriffe der Versuch eine Normalität für sich zu beanspruchen und sich gleichzeitig an dieser auch zu orientieren. Eine solche Habitusformation würde damit einer gewissen schulkonventionellen Haltung nahestehen. Diese Dimension der Orientierung folgt der Annahme, dass Schulen als Ort „eben“ so sind wie sie sind und es daher „normal“ ist, dass MIKA „dann eben“ dahin geht. Aus dieser Sichtweise wird Schule als ein Raum mit wenig Interventions- oder Entfaltungsmöglichkeiten verstanden – in den man „dann eben“ gehen muss. Schulische Anforderungsstrukturen werden so im Sinne einer Pflichterfüllung hingenommen und normalisiert. Betrachtet man hierbei noch einmal die Thematik des schulischen Übertrittes als Krisenphänomen, dann ließe sich die Lesart dahingehend weiterentwickeln, als dass MIKA hier eine Übertreibung kommuniziert („ganz normal“), bei der es im Kern um eine Normalisierung eines nicht normalen Prozesses geht. Demnach kann hier vermutet werden, dass der Übertritt in die Oberstufe und der neue Schulalltag keineswegs so „normal“ sind. Auf den Habitus bezogen, deutet sich so ein angespanntes Übertrittserlebnis an, welches im positiven Gegenhorizont einer vermeintlichen Normalität versteckt werden soll. Um diese Lesart weiter zu verfolgen, müssten die kommenden Sprachakte an einen normalisierenden Duktus anschließen können. In diesem Kontext wäre es auch denkbar, dass weiterhin ein schulischer Bezug über die Konstruktion von Normalität skizziert wird. Des weiteren wäre zu erwarten, dass MIKA im Folgenden über Krisenmomente berichtet, welche jedoch durch die Orientierung an Normalität relativiert werden.

Habitushypothese 4 – „ein Habitus der schulischen Indifferenz“

Diese These entwickelt sich aus der Lesart, dass MIKA in ihren Sprachakten bisher keine schulischen Bezüge konkretisiert hat und damit eine indifferente und ablehnende Haltung zur Schule preisgibt. Aus dieser Sichtweise heraus wird der Schule keine nennenswerte Bedeutung zugesprochen. Schule wird zwar als ein Ort wahrgenommen, der „dann eben“ besucht wird, aber er hat für MIKA einen so geringen Stellenwert, dass er ohne die Beschreibung einer aktiven Anteilnahme und Euphorie eher beiläufig erwähnt werden kann. Für diese These spricht, dass bisher keine aktiven Bezüge zu schulischen Erlebnissen hergestellt wurden. Zur Schärfung dieser These bietet sich ein Vergleichshorizont bezüglich eines bildungsaffinen Habitus an, welcher durch die Eingangsfrage dahingehend stimuliert wird, dass er ausgiebig über schulische Erlebnisse berichtet und diesen Interaktionen und Erfahrungen einen bedeutsamen positiven Stellenwert zuspricht. Im Kontext eines Habitus der

schulischen Indifferenz müssten an die Sequenz 2 noch weitere Sprachakte folgen, die in jenen Rahmen passen, in welchem keine schulischen Bezüge hergestellt werden. Hier wären sogar Anteile einer abwehrenden Haltung denkbar, bei der die Schule als Ganzes in einem negativen Gegenhorizont dargestellt wird. Diese These könnte auch an den Sprachakt aus der Sequenz 1 anschließen, da die Aussage: „*was ich jetzt mache*“ Ausdruck einer Abwehrhaltung sein könnte. An die bisherigen Ausführungen anschließend, wird nun eine weitere Sequenz dazu genommen.

Sequenz 3

„ich habe danach immer nachhilfe(.) weil ich nämlich am anfang probleme gehabt habe(.) weil ich mich nämlich hartgetan habe(.) so anschluss zu finden(.) so quasi in der schule (...)“

Mit der dritten Sequenz geht die erste differenzierte Darstellung der eigenen schulbezogenen Aktivität einher. Jedoch folgt mit diesem Sprachakt keine Beschreibung was konkret in der Schule geschieht. Damit beendet MIKA vorerst das Thema des Schulalltages und führt eine neue Thematik ein. Mit dieser Einführung zeigt sich die erste Erläuterung eines schulischen Bezugs. So verweist MIKA hier zum einen auf ihre konkrete Nachmittagsgestaltung und zum anderen auf den Grund, warum ihr Nachmittag durch jene schulbezogene Aktivität („nachhilfe“) strukturiert wird.

Sequenz 3 weist wenig Berührungspunkte zu den Ausführungen aus These 2 („ein Habitus mit pragmatischen und eigenaktiven Orientierungen“) auf. MIKA führt zwar zum ersten Mal eine aktive Beschreibung ihrer Erlebnisse aus, jedoch sind diese wenig passförmig zu einer pragmatischen und eigenaktiven Haltung einer Macher*innen-Persönlichkeit. Hier wäre eher zu erwarten gewesen, dass sie die Schwierigkeiten so argumentiert, dass anzunehmen ist, dass sie diese nun durch ihre Eigeninitiative in den Griff bekommen hat. Hypothetisch hätte sie zwar auch über anfängliche Probleme sprechen können, jedoch wären die Ausführungen in einem anderen Sprachduktus zu erwarten gewesen. Sequenz 3 wird mit einem Sprachstil ausgeführt, welcher eher nicht durch einen pragmatischen Habitus mit eigenaktiven Orientierungen plausibilisiert werden kann. Als Schärfung dieses Ausschlusses hätte man nun von MIKA erwarten können, dass sie darüber berichtet, wie sie in den Anfangswochen der Schule bemerkt hat, dass ihre Leistungen schwächer werden und sie darauf die Initiative ergriffen hat, um sich Hilfe zu organisieren und sie nun deshalb regelmäßig zur Nachhilfe geht. Da die Sequenz 3 aber überwiegend den Charakter einer gewissen Unterlegenheit preisgibt („weil ich mich nämlich hart getan habe“), wird die These eines pragmatischen und eigenaktiven Habitus nun verworfen.

Auch zur Hypothese 4 weist die Sequenz 3 wenig Berührungspunkte auf, da in diesem Sprachakt nicht zu erkennen ist, dass schulische Bezüge für die

Interviewte Person keinerlei Bedeutung haben. Der Indikator für diese Abkehr spiegelt sich im Wort der „nachhilfe“, da dies im Kontext einer indifferenten Haltung nur schwer zu plausibilisieren wäre. Bei einer Schüler*in, welche schulischen Bezügen keine nennenswerte Bedeutung zu spricht, wäre kaum zu erwarten, dass sie „immer nachhilfe“ hat. Die Nachhilfe könnte zwar als Konsequenz einer indifferenten Haltung gesehen werden, jedoch müsste sich dies in kommenden Sprachakten durch eine gewisse Ablehnung dieser spezifischen Nachmittagsgestaltung verifizieren. Somit deutet sich hier bereits ein weiterer Ausschluss der vierten Habitushypothese einer indifferenten und abwehrenden Haltung an.

Die Sequenz 3 bietet gleich mehrere Anschlussstellen an die Ausführungen zur Habitushypothese 3. So kann hier jene Lesart weiterentwickelt werden, welche im Sinne der Normalisierung auf die Thematik der Nachhilfe abzielt. Konkret bedeutet dies, dass es bei schulischen Problemen mittlerweile zur Normalität gehört und damit auch eine gewisse Konvention geworden ist, dass man Nachhilfeangebote wahrnimmt. Dies würde auch Aspekte eines Pflichtbewusstseins abdecken können, da mit der Nachhilfe das Risiko schulischer Exklusionsprozesse minimiert wird. Durch die starke Einbeziehung der thematischen Weiterentwicklung im Sprechakt – vom Schulalltag zum Nachmittag – und der damit eingeführten Thematik der „probleme“, ließe sich diese Ausgangsthese für die Dimension eines pflichtbewussten Habitus weiter stärken. Der Besuch der Nachhilfe wäre damit ein weiterer Schritt in Richtung des positiven Gegenhorizonts einer pflichtbewussten und konventionellen Orientierung. Schule wird somit von MIKA durchaus als ein wichtiger Ort verstanden, welchen es trotz „anfänglicher probleme“ zu bewahren gilt. Diese Lesart festigt sich in der Interpretation, dass MIKA auf die Eingangsfrage, in der dritten Sequenz ihrer gesamten Antwort mit einem Verweis auf die anfänglichen Probleme antwortet. Dies zeugt zum einen von einer hohen Bedeutsamkeit in MIKAs Wahrnehmung und zum anderen verschiebt sie diese Thematik relativ schnell in die Richtung ihres positiven Gegenhorizonts eines pflichtbewussten Habitus mit konventionellen Orientierungen. Das Besuchen der Nachhilfe wird so zu einem Haltepunkt, der MIKA einen fortwährenden Besuch der Oberstufe sichert. Wie in den vorherigen Ausführungen zur Hypothese 3 ausgeführt, kann der Schulübertritt in MIKAs Leben als spannungsreiche Situation (ggf. auch als Krisenerlebnis) verstanden werden. Die normalisierenden und relativierenden Aspekte vorheriger Sequenzen würden nun an die Beschreibung der Krise anschließen („weil ich nämlich am anfang probleme gehabt habe(,) weil ich mich nämlich hartgetan habe“). Diese Zusammenführung unterstützt demnach die Lesart eines krisenhaften Schulübertritts. In diesem Teil des Sprachaktes ließe sich somit die Perspektive der Relativierung diskutieren, weil MIKA die Verantwortung der Probleme, bei sich sieht („weil ich mich nämlich hart getan habe“). Dies würde damit auch in naher Verbindung zum meritokratischen

Mythos stehen, bei dem die Verantwortung der konkreten (schulischen) Leistungen auf das Individuum übertragen wird und hier besonders sichtbar wird, wie strukturelle und äußere Bedingungen ausgeklammert werden. Des Weiteren ließe sich die Lesart aus Hypothese 1 („ein im Alten verhafteter Habitus“) hier integrieren, da die Worte: „weil ich mich nämlich hartgetan habe(.) so anschluss zu finden(.) so quasi in der schule (...)“ darauf hinweisen, dass MIKAs anfängliche Probleme im Kern Passungsprobleme zwischen den auf die alte Schule angepassten Handlungs-, Wahrnehmungs- und Deutungsschemata und den neuen Anforderungsstrukturen in der neuen Oberstufe darstellen. Damit bietet sich die Möglichkeit an, diese Interpretation mit in die Habitushypothese 4 aufzunehmen. Mit den Worten „so anschluss zu finden(.) so quasi in der schule zu finden“ expliziert MIKA die konkrete Anschlussproblematik. Aus der Perspektive der kulturellen Passung bietet dies ein bedeutsame Weiterführung für die These eines im alten verhafteten Habitus, der in seinen schulischen Bezügen besondere Herausforderungen erlebt, welche durch die gesteigerten Anforderungsstrukturen der neuen Schule zur manifesten Übertrittskrise beitragen. Somit wird die gesamte These zu „einem Habitus mit pflichtbewusster und im Alten verhafteten Orientierung“ weiterentwickelt. Diese Verbindungslinie würde sich festigen, wenn beide Perspektiven (normalisierende sowie pflichtbewusste und eine im Alten verhaftete Orientierung) in den kommenden Sprachakten ausgeführt werden.

Sequenz 4

„und ja dann geh ich ganz normal in die schule und danach habe ich meistens so nachhilfe(.) aber nur montags und mittwochs und danach noch training, weil ja ich mache sport(.)“

In diesem Sprachakt werden von MIKA erneut schulische Bezüge hergestellt, welche die Ausschließungen von Habitushypothese 2 und 4 rechtfertigen. So gab es in dieser Sequenz zum einen keine nennenswerten Hinweise auf einen pragmatischen Habitus mit eigenaktiver Orientierung und zum anderen könnte diese Sequenz auch nicht durch einen schulisch indifferenten Habitus plausibilisiert werden.

Jedoch festigt sich mit dieser letzten Sequenz der Passage 1 die Hypothese eines pflichtbewussten und im Alten verhafteten Habitus. Dieser Sprachakt kann deutlich an die Ausführungen zur adaptierten Habitushypothese 3 („ein Habitus mit pflichtbewusster und im Alten verhafteten Orientierung“) anschließen. Es finden sich zum einen konkrete Bezüge zum positiven Gegenhorizont einer schulkonventionellen und normalisierenden Orientierung („und ja dann geh ich ganz normal in die schule“) und zum anderen zeugt die nochmalige Erwähnung der Nachhilfe („und danach habe ich meistens so nachhilfe“) vom Bewusstsein einer Problemebene, welche in der Lesart eines im Alten verhafteten Habitus verankert werden kann.

Zusammenfassende Formulierung zur Passage 1

„du bist ja jetzt in eine neue schule gewechselt(,) kannst mir mal so erzählen(,) wie so ein schulalltag für dich aussieht?“ (00:00:00 – Zeile 63 im Dokument „Transkriptionen“)

„was ich jetzt mache oder(?) ja, also ganz normal in die schule fahren und dann eben zur schule gehen(,) ich habe danach immer nachhilfe, weil ich nämlich am anfang probleme gehabt habe, weil ich mich nämlich hartgetan habe(,) so anschluss zu finden(,) so quasi in der schule (...). und ja dann geh ich ganz normal in die schule und danach habe ich meistens so nachhilfe(,)“ (MIKA, 00:00:08 – Zeile 64 im Dokument „Transkriptionen“)

In der ersten Passage konnte ein Dimensionsbereich MIKAs Schüler*innenhabitus sequenziell rekonstruieren, der durch ein relativ starkes Pflichtbewusstsein und eine normalisierende Orientierung auffällt. Hierfür sprechen vor allem die Betonungen der Schule als etwas „ganz [n]ormal[es]“. Weite Teile des gesamten Sprachaktes werden durch jene Orientierung an Normalität getragen. Da in diesem Sequenzgefüge keine abwehrende oder gleichgültige Haltung erkennbar ist, lässt sich aus der Perspektive eines normalisierenden Habitus eine pflichtbewusste Ausrichtung ableiten, da Schule „ganz normal“ ist und man da pflichtbewusst „eben“ hingeht. Diese Orientierung an vermeintlicher Normalität scheint jedoch trügerisch. Konkret ließe sich aus dieser Passage der hypothetische Vergleichshorizont besprechen, dass Schule hier als ein Thema verhandelt wird, bei dem es keine nennenswerten Probleme oder Herausforderungen gibt. MIKAs Ausführungen weisen jedoch die Besonderheit auf, dass sie sich zwar an Normalität und dem damit einhergehenden Pflichtbewusstsein orientiert und diese Orientierungen damit auch in gewisser Weise für sich beansprucht, sie aber durch den Einwand der anfänglichen „probleme“ eine weitere Thematik einführt, welche nicht direkt mit einem pflichtbewussten und normalisierenden Habitus im Einklang steht. In diesem Kontext ist es spezifisch die thematische Erweiterung, welche einen gesonderten Stellenwert erhält. Diese Bedeutung leitet sich aus der Interpretation ab, dass das Sprechen über Probleme nicht zufällig geschieht und ihr Schulformwechsel damit als ein herausforderndes und teils krisenhaftes Erlebnis verstanden werden kann. Hiermit geht die Notwendigkeit einher, die Ausgangsthese eines pflichtbewussten und normalisierenden Habitus zu erweitern, da diese Habitushypothese eine solch spezifische Themenerweiterung nicht ausreichend plausibilisieren kann. Damit beinhaltet dieser Teil des partialen Schüler*innenhabitus eine Dimension, welche man als im Alten verhaftet beschreiben kann. Konkret lässt sich mit dieser Erweiterung erklären, warum MIKA dieses zusätzliche Thema der Probleme einführt. Für die Thematik der kulturellen Passung zwischen der alten und der neuen Schule hat dies weitreichende Konsequenzen. Durch einen im Alten verhafteten Habitus, deutet sich eine Passungsproblematik zu den Anforderungen der neuen Oberstufe an. Im Sinne dieser Interpretation sind die inkorporierten

Wahrnehmungs-, Verhaltens-, und Deutungsschemata an die Anforderungsstrukturen der alten Schule angepasst und ausgerichtet. Das Vertraute und die damit einhergehenden Verhaltensmuster sind in dieser Interpretation jene Betrachtungsebene, welche in direkter Verbindung zur Thematik der kulturellen Passung stehen. Aus dieser Sichtweise kann hier bereits hypothetisch darüber nachgedacht werden, ob in weiteren Passagen des Transkripts Spuren enthalten sind, welche hierfür sprechen. So wäre in diesem Kontext zu erwarten, dass MIKA über schulische Probleme spricht, welche im Zusammenhang mit einer mangelnden Orientierung in der neuen Schule zusammenhängen. Zur Schärfung dieser Lesart kann die neue Schule in der hier bearbeiteten Passage als ein tendenziell negativer Gegenhorizont ausgewiesen werden, der jedoch durch MIKAs Pflichtbewusstsein in eine Orientierung der Normalität überführt wird. Somit verbinden sich beide Rekonstruktionsebenen miteinander und es kann für diese Passage von »einem normalisierenden und pflichtbewussten Habitus, mit im Alten verhafteten Orientierungsgehalten«, gesprochen werden.

6.1.2 Sequenzanalyse Passage 2

Im weiteren Verlauf dieses Interviews wurde MIKA gefragt, warum sie sich für den Schulformwechsel in eine AHS- Oberstufe entschieden hat. Die Auswahl dieser Passage dient dabei einer heuristischen Perspektive, da zu erwarten ist, dass durch die spezifische Fragestellung ein Mechanismus in Gang gesetzt wird, bei dem sich MIKAs schulbezogener Habitus zur Thematik der Schulwahl positionieren muss. Im folgenden Sequenzgefüge wird nun mit einer neuen rekonstruktiven Analyse begonnen. Der konkrete Erzählimpuls wird durch den Interviewer mit den folgenden Worten eingeleitet:

„kannst du mir ein bisschen was drüber erzählen(,) warum du dich für eine ahs oberstufe entschieden hast(?)“ (fragend) (00:00:55 – Interviewer Zeile 65)

Diese Eingangsfrage weist eine Ähnlichkeit zur ersten Frage des Interviews aus Passage 1 auf. So wird die Interviewte darum gebeten, „etwas“ über einen Prozess der Schulwahlentscheidung zu „erzählen“. Konkret soll sie etwas über ihren Entscheidungsprozess erzählen. Diese konkrete Wortwahl des Interviewers gleicht damit einer Unterstellung, ähnlich wie die Frage zur ersten Erzählaufforderung aus Passage 1. MIKA wird durch diesen Erzählimpuls die Rolle einer Person zugesprochen, welche die Schulwahlentscheidung selbst getroffen hat. Ob diese Entscheidung von ihr alleine getroffen wurde, ist für den Interviewer höchst wahrscheinlich nicht bekannt. So kann im Sinne der handlungspragmatischen Anforderungslogik davon ausgegangen werden, dass MIKA zum einen durch diese Eingangsfrage die Möglichkeit erhält, sehr offen zu antworten und zum anderen wird sich in den folgen-

den Sequenzen zeigen, ob sie auf die zentrale Unterstellung des Interviewers eingeht und wie sie damit umgeht. Hypothetisch könnten nun Erzählungen folgen, aus denen ersichtlich würde, wie die Interviewte diesen Prozess der Entscheidung erlebt hat. In diesem Sinne wäre es denkbar, dass sie über konkrete oder diffuse, familiäre oder peerbezogene Erlebnisse spricht, die erkennen lassen, dass die Entscheidung nicht zur Gänze in ihrer alleinigen Verantwortung lag. Eine thematische Einführung von dritten Personen würde damit eine gewisse Wichtigkeit dieser Personengruppen implizieren, sodass zu vermuten wäre, dass MIKA Wert auf die Meinung und Unterstützung von anderen legt. Würde MIKA die Unterstellung in einer abwehrenden Haltung zurückweisen, so würde dies für eine abgeneigte Haltung sprechen, welche für die Erstellung einer Habitushypothese einen fruchtbaren Boden liefern würde. Des weiteren könnte MIKA mit einer Erzählung antworten, bei der es im Kern weniger um die konkrete Entscheidung geht als vielmehr um die spezifische Legitimation für den Versuch an höherer Bildung teilzuhaben. In dieser hypothetischen Vorabrahmung wäre es denkbar, dass MIKA über konkrete Gründe und Motivationen spricht, die im Kern als Rechtfertigung für die Schulwahl herangezogen werden. Je nach der konkreten Beschreibung einer potentiellen Motivskizze, eröffnet eine solche Explikation die Möglichkeit, Vermutungen über die impliziten und latenten Wissensbestände auf der Ebene eines Habitus anzulegen.

Im Folgenden wird nun begonnen, die erste Sequenz der Antwort zu interpretieren.

Sequenz 1

„weil ich finde, dass das die beste schulwahl war(.)“ (Aussagekräftiger Tonfall) (00:01:00 - MIKA, Zeile 66)

Mit der Sequenz 1 aus Passage 2 wird die Unterstellung, dass MIKA eine entscheidende Verantwortung bei ihrer Schulwahl hatte, vorerst nicht abgewiesen und damit in gewisser Weise bestätigt. Diese Lesart wird durch den ersten Teil des Sprachaktes unterstützt („weil ich finde“). Damit wird die Vermutung geschärft, dass MIKA im Prozess der Schulwahl relativ viel Freiraum hatte. Der aussagekräftige Tonfall dieser Sequenz passt in die Lesart einer gewissen Selbstbestimmung und Autonomie. Für den ersten Teil der Sequenz bietet sich eine Interpretation an, welche die konkreten Worte („weil ich finde“) als eine Art persönliche Rahmung versteht, welche den zweiten Teil des Sprechaktes („dass das die beste Schulwahl war“) als eine Art Geschmacksurteil legitimieren sollen.

Die erste Sequenz erfolgt nun als ein Sprachakt aus der Perspektive einer nachträglichen Legitimation, ohne eine direkte Erzählung über die vorgelagerten Entscheidungsprozesse oder ggf. Diskussionen vor dem Übertritt in die weiterführende Oberstufe. Aufgrund dieser retrospektiven Betrachtung

der Schulwahl („dass das die beste schulwahl war“) lässt sich vermuten, dass MIKA hier eine gewisse Abstraktionsfähigkeit preisgibt. MIKA urteilt folglich über ihre gegenwärtige und somit auch in gewissen Teilen zukünftige Schulsituation, da diese, aufgrund der in der Vergangenheit liegenden Schulwahlentscheidung, positiv beeinflusst werden kann. Somit zeugt diese Sequenz von einem Bewusstsein darüber, dass eine andere Schulwahl (bspw. eine Lehre oder eine BHS-Matura) für MIKA höchstwahrscheinlich nicht „die beste schulwahl“ gewesen wäre. Diese Lesart schärft sich in der Annahme, dass die Interviewte in diesem Sprachakt eine Abstraktionsfähigkeit leistet, die sie zum Urteil bringt, dass die AHS-Matura „die beste schulwahl“ für sie ist. Mit diesen Ausführungen bietet es sich nun an, die Interpretationen in eine oder mehrere Habitushypothesen zu überführen.

Habitushypothese 1 – „ein schulaffiner Habitus mit Leistungsorientierung“

Im Rahmen der Sequenz 1 kann die Vermutung zu Grunde gelegt werden, dass diesem spezifischen Sprachakt „ein schulaffiner und leistungsorientierter Habitus“ vorausgeht. Diese Interpretation schärft sich in der Annahme, dass MIKA durch die konkrete Wortwahl ihrer Aussage ein bewertendes Urteil über ihre neue Schule fällt. Folglich lässt sich daraus erschließen, dass die Interviewte mit dieser konkreten Schule etwas Besonderes verbindet. Dieses Besondere wird im Rahmen ihrer eigenen Entscheidung als die „beste“ Option dargestellt. Neben der persönlichen Rahmung („weil ich finde“) stärkt sich die Interpretation in den Worten: „dass das die beste schulwahl war“. Ein solcher Habitus würde durch die Betonung der „besten schulwahl“ habituelle Dimension einer Leistungsorientierung ausweisen. Schulische Bezüge und eigene Leistungsansprüche sind in dieser Perspektive der positive und anzustrebende Gegenhorizont. Die entscheidende Bezugsnorm für eine solche Interpretation ist die Begrifflichkeit „die beste“. Bei einer handlungsleitenden Orientierung an bestmöglichen Leistungen und schulischen Bezügen wäre im Folgenden zu erwarten, dass weitere Sprachakte angeschlossen werden, die auf eine schulpositive und strebsame Haltung hinweisen. Eine solche Strebsamkeit wäre im Sinne dieser Interpretation stark an der Leistungsorientierung ausgerichtet. So könnte MIKA im weiteren Verlauf davon sprechen, dass Sie aufgrund der „besten schulwahl“ auch bestmögliche Leistungen von sich erwartet und bereit ist, diese zu leisten. Hierbei wären auch Sequenzen denkbar, die darauf verweisen, dass MIKA sich bewusst ist, besondere Belastungen und Herausforderungen auf sich nehmen zu müssen, um sehr gute Leistungen zu erreichen. Der leistungsorientierte und schulaffine Sprachduktus müsste sich dabei im weiteren Verlauf festigen und durch weitere schulische leistungsbezogene Dimensionen untermauert werden. Im Sinne der Habitushypothese eines schulaffinen und leistungsorientierten Habitus deutet

sich jedoch eine gewisse Unstimmigkeit zu der zusammenfassenden Formulierung aus der Passage 1 an. Konkret würde ein pflichtbewusster und im Alten verhafteter Habitus nicht direkt an eine solch starke Schulaffinität und Leistungsbetonung anschließen können. Um eine entsprechende Verbindungslinie zu rekonstruieren, wären im weiteren Verlauf Sequenzen nötig, die eine gewisse Relativierung der Leistungsorientierung andeuten. Des Weiteren könnte MIKA in diesem Kontext über transformative Prozesse sprechen, welche sich auf die geänderten Anforderungsstrukturen in der neuen Schule beziehen.

Habitushypothese 2 – „ein bildungs- und zukunftsorientierter Habitus“

Eine weitere Hypothese lässt sich aus der Lesart entwickeln, dass hier ein Habitus vorliegt, der sich durch eine bildungsbezogene Zukunftsorientierung auszeichnet. Der konkrete Sprachakt ist aus Sicht dieser Interpretation das Ergebnis einer Orientierung an zukünftigen schulbiographischen Erfolgen und damit würde diese Habitusdisposition ebenfalls die Dimension einer gewissen Bildungsaffinität aufweisen. Hierbei wird jedoch nicht zwangsläufig die Schule als entscheidender Ort für Bildung und die damit einhergehenden Inhalte besonders stark akzentuiert, sondern viel mehr die damit verbundenen Aussichten auf spätere Erfolge und Konsequenzen. Bildungsprozesse dienen in dieser Lesart weniger der eigenen Bildung und dem persönlichen Wissens- und Fähigkeitszuwachs. Es lässt sich daraus ableiten, dass MIKAs handlungsleitende Orientierung einer gewissen Effizienzfokussierung unterliegt. Diese Hypothese schärft sich durch eine besondere Gewichtung der Worte „dass das die beste schulwahl war“. Um diese Lesart weiter zu verfolgen, könnte MIKA über ihre persönlichen Ziele sprechen und hierzu ausführen, dass sie bereit ist, schulische Herausforderungen und Anstrengungen auf sich zu nehmen, um damit letztlich ihre zukünftigen Ziele zu erreichen. Ein solche habituelle Disposition würde sich dadurch kennzeichnen, dass weniger die schulischen Inhalte, Bildungsprozesse oder Fertigkeitenzuwächse im Zentrum der handlungsleitenden Orientierung stehen, als vielmehr die Aussichten auf das Erreichen der selbst- oder fremd- (bspw. durch die Eltern) definierten Ziele. Schulische Bezüge würden so stets im Licht der zukünftigen Errungenschaften (Matura, Studium, Lehre etc.) betrachtet werden. Im Folgenden wird nun eine weitere Sequenz hinzugenommen, um mit der Falsifikation, Verifizierung oder Adaption der bestehenden Hypothesen zu beginnen.

Sequenz 2

„ich finde so, da habe ich so die beste bildung(.) so weil ahs-matura ist halt was(.) das kann jetzt keine andere matura so ersetzen.“

Auch in dieser Sequenz beginnt MIKA mit einem persönlichen und rahmenenden Impuls („ich finde so“). Hierbei ist es denkbar, dass diese Rahmungen im Sinne einer persönlichen Legitimation vor die konkreten, inhaltlichen Ebenen der Aussage geschaltet werden. Dies spricht weiterhin dafür, dass MIKA bei der Schulwahlentscheidung eine gewisse Autonomie und Eigenverantwortlichkeit erlebt hat. Des Weiteren lässt sich im folgenden Verlauf dieser Sequenz ein Urteil über schulische Bildungsprozesse identifizieren („da habe ich so die beste bildung“). Diese Beurteilung wird von MIKA mit einem weiteren Urteil begründet („so weil ahs matura ist halt was(.) das kann jetzt keine andere matura so ersetzen.“).

Im Kontext dieser Sequenz lassen sich Anknüpfungspunkte an einen bildungsaffinen und leistungsorientierten Habitus herleiten. Schulische Bildung und der damit verbundene Abschluss werden in diesem Sprachakt weiterhin als positiver Gegenhorizont ausgewiesen. In dieser Lesart zeugt der konkrete Verweis („da habe ich so die beste bildung“) von einer Orientierung an schulischen Inhalten und Bildungsprozessen. In diesem Sprachakt ist es auffallend, dass MIKA darüber Auskunft gibt, dass sie durch die AHS-Matura die „beste bildung“ bekommt, dies jedoch weniger aus Perspektive einer Eigenaktivität hergeleitet wird. Bei einem schulaffinen Habitus mit einer starken Leistungsorientierung wäre zu erwarten gewesen, dass MIKA hier Anteile eines Enaktierungspotential preisgibt, um sich somit aktiv zu ihrem positiven Gegenhorizont zu positionieren. Ob die hier formulierte Leistungs- und Schulaffinität für MIKA auch die handlungsleitende Orientierung im Sinne eines Modus Operandi ist, könnte durch den Fortgang in den nächsten Sequenzen sichtbar werden.

Im Kontext der Sequenz 2 kann die Lesart eines zukunftsorientierten Habitus weiter verfolgt werden. MIKA gibt im Rahmen dieses Sprachaktes eine für sie gesonderte Relevanz der Ebene „schulische Bildung“ („da habe ich so die beste bildung“) preis. Damit akzentuiert die Interviewte eine Thematik, welche an die zweite Habitushypothese anschließen kann. Durch diese spezifische Wortwahl („so weil ahs-matura ist halt was(.) das kann jetzt keine andere matura so ersetzen“) lässt sich vermuten, dass eine AHS-Matura für MIKA der schulische Goldstandard ist. Besonders auffällig ist hierbei die starke Betonung im ersten Teil des Sprachaktes, dass die Bildung in einer AHS-Oberstufe für die Interviewte „die beste“ ist. Aufgrund einer solchen Akzentuierung bietet es sich an, die Habitushypothese 2 weiterzuentwickeln. So kann auch die Dimension einer gewissen Bildungsaffinität mit einbezogen werden. Diese Interpretation schärft sich in der Annahme, dass MIKA durchaus an schulischen Inhalten und Erlebnissen interessiert ist und sie damit den

Fokus auf eine für sie „besten“ Schulform richtet. Für MIKA könnte höhere schulische Bildung damit als eine Eintrittskarte für höhere universitäre Bildung fungieren. Um diese Lesart weiter zu festigen, müssten im folgenden Sprachverlauf zum einen Bezüge zur schulischen Affinität erfolgen und zum anderen müsste ein Duktus erkennbar werden, dass die AHS als „beste schulwahl“ MIKAs zukünftigen und persönlichen Zielen am nächsten steht. Dabei wäre es auch denkbar, dass sie ihre Schulwahl von anderen Schulformen abgrenzt und sie weiterführend plausibilisiert, warum die AHS „die beste schulwahl war“. Des Weiteren wäre es möglich, dass die Interviewte über konkrete Ziele spricht, welche sie verfolgt und sie darüber herleitet, warum die AHS-Oberstufe für sie die bestmögliche Schulform darstellt. So könnte MIKA in diesem Kontext davon sprechen, dass sie weniger daran interessiert ist, eine andere Schullaufbahn einzuschlagen, da diese nicht mit ihren zukünftigen Zielen vereinbar ist. Sollte es im weiteren Verlauf dieses Sequenzgefüges zu einer Akzentuierung einer der beiden Dimensionen (Schulaffinität und Bildungsstreben oder Zukunfts- und Effizienzorientierung) kommen, so würde dies die Möglichkeit bieten, die handlungsleitende Orientierung final in eine Habitushypothese einmünden zu lassen. Nachfolgend wird nun eine weitere Sequenz hinzugenommen.

Sequenz 3

„und ich finde es halt (...) also will auf jeden fall studieren(.)“

Auch diese Sequenz beginnt mit einer persönlichen Rahmung („Und ich finde es halt“), um im Anschluss das übergeordnete Ziel der eigenen Motivation zu erläutern („also will auf jeden fall studieren(.)“). Damit wird zum dritten Mal in Folge ein gewisses Schema für den einzelnen Sprachakt gewählt und daher kann vermutet werden, dass dies nicht zufällig geschieht. Durch die dezidierten Rahmungen aller bisherigen Sequenzen („weil ich finde“; „ich finde so“; „und ich finde es halt“) scheint MIKA eine nicht zufällige Themeneinführung zu bedienen, deren Funktion die Darstellung einer gewissen Rechtfertigungslogik preisgibt. Diese Art der Einleitungen dienen in weiterer Folge einer Positionierung oder einem Urteil. In diesem Kontext wäre die Rahmung als eine Art persönliche Legitimation zu verstehen.

In der Sequenz 3 dieser Passage zeigt sich nun eine inhaltliche Gewichtung, die eher zum Vorteil eines zukunftsorientierten Habitus ausfällt. Besonders die Dimension einer Leistungsorientierung ist es, welche sich durch diesen Sprachakt kaum weiter verfolgen lässt. Die Betonung, dass die Interviewte „auf jeden Fall studieren“ will, zeugt mehr von einer zukunftsorientierten Perspektive als von einer handlungsleitenden Orientierung an schulischer Performance. Die Interpretation begründet sich darin, dass es bis hierhin keine Hinweise auf eine Orientierung an schulischen Leistungen oder einer gesonderten Gewichtung an Bildungsinhalten gibt. In diesem Kontext

wird die Habitushypothese eines schulaffinen und leistungsorientierten Habitus verworfen und nicht weiter verfolgt.

Bis hierher zeigte sich, dass die bestehenden Ausführungen eines zukunftsorientierten Habitus jene These darstellt, welche die bisherigen Sprachakte weitestgehend plausibilisieren kann. Aufgrund der in dieser Sequenz stattfindenden Akzentuierung des übergeordneten Ziels („also will auf jeden fall studieren“), festigt sich die Lesart eines zukunftsorientierten Habitus. Die schul- und bildungsaffinen Anteile werden in dieser Interpretation nicht zwangsläufig geschwächt, da eine erfolgreiche schulische Performance letztlich ein entscheidender Faktor für die Aufnahme eines Studiums wäre. Jedoch scheint im Kontext dieser Passage die Dimension der Zukunftsorientierung mehr handlungsleitend zu sein. Zur Schärfung wird daher im Folgenden von einem zukunftsorientierten Habitus mit bildungsaffinen Anteilen gesprochen. Um diese Haupthypothese weiter zu verfolgen, müssten im folgenden Verlauf der Sequenzen Sprachakte generiert werden, welche an diese handlungsleitenden Dimensionen anschließen können. MIKA könnte weiter ausführen, dass sie bereit ist, verschiedenste Herausforderungen anzunehmen und zu meistern – wenn dies ihrem höheren Ziel (Studium) dienlich ist. In diesem Zusammenhang wäre es denkbar, dass sie noch einmal über anfängliche Probleme spricht, welche sie schnellstmöglich beheben musste, damit ihr Ziel nicht gefährdet wird. Des weiteren könnte sie über schulbezogene Themen und Inhalte sprechen, welche für sie einen gesonderten Stellenwert einnehmen, da diese für sie nützlich sind und sie dadurch ihrer persönlichen Zielsetzung näher kommt. Hieran anschließend, wird nun die letzte Sequenz hinzugenommen.

Sequenz 4

„und ich würde es dann unnötig finden(.) zum beispiel eine berufsausbildende schule zu machen(.) die dann fünf jahre geht(.)“ (Ende: 00:01:00 MIKA)

Diese Sequenz kann am deutlichsten als ein plausibler und wohlgeformter Sprachakt an die hypothetischen Weiterführungen zur Habitushypothese eines zukunftsorientierten Habitus anschließen. Diese Verfestigung wird besonders durch die konkrete Wortwahl weiter untermauert („und ich würde es dann unnötig finden“). Mit diesen Worten dokumentiert sich sehr deutlich die Orientierung an zukünftigen Ereignissen. Die Verwendung des Konjunktiv 2 („würde“), weist dabei auch eine gewisse Dimension der Abstraktionsfähigkeit auf, welche sich zum positiven Gegenhorizont (Maturaabschluss oder der Aufnahme eines Studiums) ausrichtet. Auch der zweite Teil des Sprachaktes („zum Beispiel eine berufsausbildende Schule zu machen(.) die dann fünf Jahre geht.“) wirkt plausibel, um die Interpretation einer Zukunftsorientierung zu unterstützen. In diesem Sprachakt fällt vor allem die zeitliche Komponente auf („fünf Jahre“), welche MIKA in Kontrast zu den

vier Jahren AHS-Matura stellt. Damit ist final davon auszugehen, dass MIKAs handlungsleitende Orientierungen in dieser Passage durch eine Zukunftsorientierung geprägt ist, welche in der AHS-Oberstufe die für sie „best“-möglichen Chancen erhält. Im Anschluss wird nun eine zusammenfassende Formulierung für die Passage 2 ausgeführt.

Zusammenfassende Formulierung zur Passage 2

„kannst du mir ein bisschen was drüber erzählen(.) warum du dich für eine ahs oberstufe entschieden hast(?)“ (00:00:55 Interviewer – Zeile 65 im Dokument „Transkriptionen“)

„weil ich finde, dass das die beste schulwahl war(.) (aussagekräftiger tonfall) ich finde so, da habe ich so die beste bildung(.) so weil ahs matura ist halt was(.) das kann jetzt keine andere matura so ersetzen. und ich finde es halt (...) also will auf jeden fall studieren(.) und ich würde es dann unnötig finden(.) zum beispiel eine berufsausbildende schule zu machen(.) die dann fünf jahre geht(.)“ (00:01:00 MIKA – Zeile 66 im Dokument „Transkriptionen“)

Im Rahmen dieser Passage ließ sich mittels der vorangegangenen Sequenzanalyse eine handlungsleitende Habitusdispositionen rekonstruieren, die man als »einen zukunftsorientierten Habitus mit bildungsaffinen Anteilen« beschreiben kann. Von besonderer Bedeutung ist in dieser Passage MIKAs Fokussierung auf zukünftige Errungenschaften und Ereignisse („so weil ahs-matura ist halt was(.) das kann jetzt keine andere matura so ersetzen“; „also will auf jeden fall studieren(.)“). Wie dargelegt wurde, hätte dies auch für eine starke, leistungsorientierte Haltung sprechen können. Jedoch kristallisierte sich hierbei eher die implizite Handlungsleitung durch den Fokus auf die persönlichen Ziele und MIKAs damit einhergehende Zukunftsorientierung heraus. Hierbei zeigte sich auch, dass aufgrund der Betonung – „da habe ich so die beste bildung“ – vermutet werden kann, dass schulische Bezüge wie Bildungsprozesse und Fähigkeitszuwächse für die Interviewte keine unwichtige Dimension darstellen. In diesem Kontext konnten für diese Passage auch Anteile einer gewissen Bildungsaffinität rekonstruiert werden, welche jedoch im Vergleich nicht die Bedeutung einer zentralen handlungsleitenden Dimension eines Modus Operandi einnimmt, wie die hier rekonstruierten Zukunftsorientierung. Aus der Logik einer solchen Orientierung passt dies plausibel in die finale Habitushypothese, da schulische Bezüge wie beispielsweise Wissens- und Fähigkeitszuwächse als dringende Notwendigkeit zu erachten sind, um den Abschluss der Matura („das kann jetzt keine andere matura so ersetzen“) und damit die Eintrittskarte in ein Studium zu erreichen („also will auf jeden fall studieren“). In diesem Kontext erscheint das stetige Abrufen eines schematischen Aufbaus zu Beginn der Antworten – hier spezifisch die persönlichen Rahmungen („weil ich finde“; „ich finde so“;

„und ich finde es halt“ – eine gewisse Abstraktionsfähigkeit preiszugeben, welche in der Lesart der Habitushypothese jedoch keine gesonderte Stellung einnimmt. Die konkrete Wortwahl („da habe ich so die beste bildung“; „so weil ahs matura ist halt was(.) das kann jetzt keine andere matura so ersetzen“) passt hierbei als wohlgeformter Sprachakt in die Habitushypothese eines zukunftsorientierten Habitus mit bildungsaffinen Anteilen. Final kann also festgehalten werden, dass MIKA eine besonders ausgeprägte Fokussierung auf spätere Errungenschaften und schulische bzw. universitäre Ziele (Abschlüsse bzw. Aufnahme eines Studiums) inkorporiert hat und in diesem Kontext auch die Dimensionen einer gewissen Bildungsaffinität zentral werden, da dies eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Bildungsbiographie darstellt. Mit der Habitushypothese eines zukunftsorientierten Habitus mit bildungsaffinen Anteilen ist damit eine Rekonstruktion abgeschlossen, welche die Passage 2 plausibilisieren kann. Im Folgenden wird nun die letzte Sequenzanalyse zur Passage 3 der Fallrekonstruktion MIKA eingeführt.

6.1.3 Sequenzanalyse Passage 3

Als eine letzte heuristische Dimension bietet sich für die folgende Sequenzanalyse dieser Fallrekonstruktion die Thematik schulischer und persönlicher Veränderungen und Wahrnehmungen im Kontext der alten und neuen Schule an. Konkret wurde die Interviewte dazu befragt, was für sie die größten Unterschiede zwischen der neuen Schule und ihrer Zeit in der Mittelschule sind. Im Rahmen dieser Thematik ist es auffallend, dass MIKA direkt über die neuen Leistungsanforderungen in der Oberstufe spricht. Folgender Transkriptausschnitt verdeutlicht dies:

„eigentlich(.) dass man da jeden tag was tun muss(.) das war für mich am anfang erst sehr ungewohnt(.) und ja(.) das ist halt wirklich (...) ähm (...) in der nms war es halt wirklich so(.) dass da jeder dir so hinterhergetragen hat(.) und naja(.) du hast schon logischerweise lernen müssen(.) aber in der ahs ist das alles schon etwas anderes(.) weil (...) ja.“ (00:02:25 – MIKA, Zeile 72)

Bereits in diesem Kontext kann die interpretierende Rahmung erfolgen, dass die neuen schulischen Leistungsanforderungen einen bedeutsamen Themenkomplex für die Interviewte darstellen. Im weiteren Verlauf dieses Interviews ist die Oberstufenschülerin gefragt worden, wie sie mit diesen neuen Herausforderungen umgegangen ist und ob sich bei ihrem Lernverhalten etwas geändert hat. Hierzu berichtete MIKA, dass sie es aus der Mittelschule gewohnt war, die meisten Themen und Inhalte auswendig zu lernen und dies für sie und ihre Leistungsansprüche eine nützliche Strategie darstellte („ähm ja(.) ich habe früher eigentlich alles immer nur auswendig gelernt, also in der nms hat das immer funktioniert.“ (00:08:00; MIKA). Im Kontext dieser Lernstrate-

gie spricht die Oberstufenschülerin davon, dass diese Herangehensweise in der AHS nicht mehr funktional war („hier ist das anders(,) dass man alles auf verständnis lernen muss(.))“. Im weiteren Interviewverlauf wurde noch einmal eine Art Rückschau thematisiert, bei der MIKA dazu befragt wurde, wie sie sich in den ersten Wochen in der neuen Oberstufe fühlte und wie sie mit den Herausforderungen umgegangen ist. Im Sinne dieser thematischen Einführung, soll nun die letzte Passage dieser Rekonstruktion mittels einer finalen Sequenzanalyse bearbeitet werden. Folgende Frage wurde MIKA gestellt:

„wie hast du dich da gefühlt(,) in den ersten wochen(?)“ (fragend) (00:10:12 – Interviewer, Zeile 99)

Mit dieser spezifischen Fragestellung wird an die vorher besprochenen Themenkomplexe angeschlossen. Die Interviewte wird hierbei zu etwas sehr Persönlichem befragt – ihren Gefühlen. Dabei zielt der Erzählimpuls des Interviewers nicht nur auf die Gefühlsebene ab, sondern auch auf eine retrospektive Einschätzung dieser Emotionen. MIKA soll ihre damaligen Gefühle aus der heutigen Sicht beschreiben und darlegen. Mit den Worten: „in den ersten Wochen“ impliziert der Interviewer, dass die damaligen Erlebnisse des Übertrittes und die damit verbundene Gefühls- und Emotionslage kein singuläres oder punktuelles Geschehnis war, sondern sich dieser Prozess über mehrere Tage bis Wochen zog. Des weiteren wird der Übertritt als potentielle Krise adressiert. Konkret bezieht sich dies auf die in der Frage unterstellten Annahme, dass die ersten Wochen in der neuen Schule ein verändertes emotionales Befinden ausgelöst haben. Diesbezüglich bietet es sich an, hypothetische Anschlüsse vorab zu skizzieren. Im Sinne einer Reaktion könnte MIKA mit einer eher verschlossenen oder sogar abwehrenden Haltung reagieren. Hierbei wäre es denkbar, dass sie dieser konkreten Fragestellung ausweicht, da sie es nicht gewohnt ist, über ihre Gefühle zu sprechen. Dabei wäre es auch denkbar, dass MIKA sich schämt oder die Frage des Interviewers als übergriffig wahrnimmt. Die Interviewte könnte auch über konkrete negative Emotionen und Gefühle sprechen, welche wiederum auf bestimmte habituelle Dimensionen wie Angst oder Hilflosigkeit hinweisen könnten. Des weiteren wäre es denkbar, dass MIKA mit einer gewissen Gleichgültigkeit reagiert und dabei keine nennenswerten Emotionen berichtet. Eine solche Reaktion spräche dann für eine eher indifferente Haltung gegenüber den konkreten neuen Anforderungen in der Oberstufe. Mit diesen hypothetischen Vergleichshorizonten wird nun die erste Sequenz der Passage 3 hinzugenommen und in die Sequenzanalyse überführt.

Sequenz 1

„irgendwie unvorbereitet (...)(.)“ (00:10:16 – Mika, Zeile 100)

Im Sinne der vorher besprochenen Anschlussmöglichkeiten entscheidet sich die Interviewte in der ersten Sequenz für eine kurze und prägnante Antwort, welche auf der expliziten Ebene an die vorher eingeführten Sprachakte MIKAs plausibel anschließen kann. Thematisch zeigt sich damit das stimmige Bild eines herausfordernden und angespannten Übertrittes. In diesem Kontext ist somit weiter davon auszugehen, dass die Interviewte einen Prozess der Überforderung und damit des „unvorbereitet“-seins erlebt hat. Aus diesem Sprachakt geht jedoch nicht direkt hervor, ob dieses „unvorbereitet“-sein ausschließlich auf sie selbstbezogen ist oder ob es hier Dritte gibt (die Eltern oder die ehemaligen Lehrer*innen), die MIKA besser vorbereiten hätten können. Das Wort „irgendwie“ kann dabei als eine Relativierung gelesen werden, welche auf eine gewisse Unsicherheit zurückgeführt werden kann. Konkret ließe sich so die Interpretation zu Grunde legen, dass MIKA mit diesem Wort eine Milderung der persönlichen Einschätzung („unvorbereitet“) voranstellt. Des weiteren wäre es denkbar, dass diesem Sprachakt eine gewisse meritokratische Haltung vorausgeht. Die konkreten Worte „irgendwie unvorbereitet“ wären so als ein Ausdruck einer persönlichen Enttäuschung über die eigene Leistung zu verstehen. Damit bietet es sich an dieser Stelle an, die ersten hypothetischen Überlegungen in eigenständige Habitushypothese zu überführen und auszuformulieren.

Habitushypothese 1 – „ein im Alten verhafteter Habitus schulischer Orientierungslosigkeit“

Diese Hypothese wird aus der Lesart entwickelt, dass dieser Sequenz ein im Alten verhafteter und orientierungsloser Habitus vorausgeht. Das Wort „irgendwie“ wäre in dieser Interpretation eine diffuse Einschätzung für die nachgereichte, weitere Einschätzung („unvorbereitet“). Diese Lesart schärft sich in der Annahme, dass MIKA den Übertrittsprozess als eine Krise schulischer Orientierung erlebt hat. Die zentralen, schulischen Handlungs-, Wahrnehmungs-, und Deutungsschemata, welche maßgeblich durch die schulische Mittelschulsozialisation inkorporiert wurden, können in der neuen Schule und den damit verbundenen neuen Anforderungen nur bedingt anschließen. Des weiteren impliziert die Interviewte mit dem Wort „unvorbereitet“, dass es etwas gibt, dem sie gegenüber nicht genügend vorbereitet ist. Dabei kann dieses etwas als Dimensionen der Anforderungsstruktur der Oberstufe, im Sinne des sekundären Habitus, gedeutet werden. Eine solche Lesart könnte auch plausibel an die Ausführungen aus der thematischen Rahmung zur Einleitung dieser Passage anschließen („und ja(,) das ist halt wirklich (...) ähm (...) in der nms war es halt wirklich so(,) dass da jeder dir so hinterhergetragen hat(.) [...] aber in der ahs ist das alles schon etwas anderes.“ (00:02:25 MIKA). Im Kontext dieses Quellverweises wäre die alte Lernstrategie (Auswendiglernen) ein positiver Gegenhorizont, welcher durch die neuen Anforder-

derungen nicht mehr funktional ist. Mit diesen Ausführungen deutet sich eine Passungsproblematik zwischen MIKAs habituellen Dispositionen und den Anforderungsstrukturen (sekundärer Habitus) der neuen Oberstufe an. In diesem Kontext wären MIKAs schulbezogenen habituellen Dispositionen für einen Transformationsdruck prädisponiert. Um die Habitushypothese 1 weiter zu schärfen und zu validieren, müssten im weiteren Sprachakte folgen, welche die Interpretation einer schulischen Orientierungslosigkeit unterstützen. MIKA könnte über konkrete Anforderungen und Erlebnisse sprechen, welche erkennen lassen, dass ihre alten (auf die Mittelschule angepassten) Handlungs-, Wahrnehmungs-, und Deutungsschemata in der neuen Oberstufe nicht funktional waren und sie deshalb neue habituelle Dispositionen entwickeln (inkorporieren) musste, um nach dem Schulformwechsel (im Sinne eines neuen Felds) zurecht zu kommen. Des weiteren könnte die Interviewte vom Mangel an Anknüpfungspunkten sprechen, die ihr geholfen hätten, in der neuen Schule nicht „unvorbereitet“ zu sein.

Habitushypothese 2 – „ein Habitus mit latenter, meritokratischer Orientierung“

Eine weitere Hypothese lässt sich durch die Lesart entwickeln, dass diese Sequenz aus einer latenten meritokratischen Orientierung an eigener Leistungserwartung hervorgeht. Im Sinne dieser Interpretation könnte MIKA aufgrund eines mangelnden Übereinstimmens ihrer Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung (durch bspw. Rückmeldungen aus der Schule/erste Tests) darüber enttäuscht sein, dass sie sich eigentlich als eine bessere Schüler*in einschätzt und es daher gewohnt ist, auf neue Herausforderungen „vorbereitet“ zu sein. Hierbei wäre davon auszugehen, dass die Interviewte die Schuld für einen krisenhaften Übertritt bei sich sucht. Eine solche habituelle Disposition wäre damit in naher Verbindung zum meritokratischen Leistungsprinzip zu diskutieren. Das meritokratische Prinzip einer besonders starken Fokussierung der Eigenverantwortlichkeit wäre in dieser Habitushypothese die latente handlungsleitende Orientierung. Damit würde MIKA einen positiven Gegenhorizont ausweisen, welcher sich durch eine besondere Akzentuierung auf die eigenen Leistungen und damit auf das „vorbereitet“ sein bezieht. Bei dieser Lesart schärft sich eine ähnliche Orientierungslosigkeit aufgrund mangelnder Anknüpfungspunkte zu den Anforderungsstrukturen in der neuen Schule, jedoch wäre die handlungsleitende Dimension aus Sicht dieser Hypothese die meritokratische Orientierung und die Erkenntnis, zu wenig geleistet zu haben. Um diese Hypothese weiter verfolgen zu können, müssten im kommenden Sequenzgefüge Sprachakte erfolgen, bei denen eine latente meritokratische Orientierung als handlungsleitende Habitusdisposition zu erkennen ist. Konkret könnte MIKA zum einen weiter über Erlebnisse sprechen, die sie enttäuschten oder bei denen sie negative Erfahrungen

gen mit schulischen Rückmeldungen gemacht hat. Und zum anderen wäre im Rahmen des Sequenzgefüges zu erwarten, dass MIKA darüber spricht, dass sie mit ihrer persönlichen Leistungsfähigkeit (im Sinne des Vorbereitens) unzufrieden ist.

Habitushypothese 3 – „ein unsicherer Habitus der Abhängigkeit von Dritten“

Eine dritte Habitushypothese lässt sich aus der Interpretation entwickeln, dass hier eine habituelle Disposition vorliegt, deren Orientierungen an die Unterstützung Dritter (Eltern oder Lehrer*innen aus der Mittelschule) gekoppelt ist. Im Kontext einer solchen Interpretation wären es aus MIKAs Sichtweise höchstwahrscheinlich die ehemaligen Mittelschullehrer*innen, welche sie besser vorbereiten hätten können. Im Sinne dieser Hypothese würde MIKA weniger sich selbst in der Verantwortung für einen erfolgreichen Übertritt sehen als vielmehr externe Strukturen oder dritte Personen (wie bspw. Peers, Lehrer*innen oder die Eltern). Das subjektive Empfinden, „irgendwie unvorbereitet“ zu sein, wäre aus Sicht dieser Interpretation darauf zurückzuführen, dass MIKA die Verantwortung für ihre Vorbereitung nicht gänzlich bei sich sieht. Eine solche habituelle Disposition stände damit auch in gewissem Maß idealtypisch entgegen einer meritokratischen Orientierung, da die Verantwortung für das konkrete vorbereitet sein, an Dritte weitergegeben wird. Um die Habitushypothese 3 weiterverfolgen zu können, wären Sequenzen zu erwarten, in dem die Interviewte über ihr Bedürfnis an Unterstützung spricht. Des weiteren wäre es denkbar, dass MIKA hier konkrete Dritte erwähnt und dazu ausführt, dass bspw. die Mittelschullehrer*innen ihr zu wenig nützliche Infos und Unterstützung zukommen lassen haben und sie deshalb „irgendwie unvorbereitet“ in die Oberstufe gewechselt ist. Im Folgenden wird nun eine weitere Sequenz hinzugenommen und mit der Überprüfung der Habitushypothesen 1, 2 & 3 begonnen.

Sequenz 2

„also(,) ich habe(,) ich war wirklich null auf das vorbereitet(.)“

Diese Sequenz wird als eine Art Erläuterung eingeführt, mit der die Interviewte beginnt das Thema der Verantwortung zu umreißen, ohne dabei direkt zu benennen, wessen Verantwortung letztlich zentral ist. Die Interviewte bleibt diesbezüglich vorerst etwas diffus. Jedoch scheint eine Interpretation, in der sich MIKA selbst in der Verantwortung sieht, weiter denkbar. Hierfür sprechen die Worte: „also(,) ich habe(,)“. Daher kann davon ausgegangen werden, dass MIKA selbst eine bedeutsame Rolle in dieser Frage einnimmt.

Auch der zweite Teil dieser Sequenz kann an diese Lesart anschließen, da die Oberstufenschüler*in ein weiteres Mal auf sich selber rekurriert („ich war wirklich null auf das vorbereitet(.)“). Diese Sequenz bietet somit eine aussichtsreiche Möglichkeit an, die bestehenden Habitushypothesen auf ihre Anschlussplausibilität zu prüfen.

Die Habitushypothese eines im Alten verhafteten Habitus mit schulischer Orientierungslosigkeit kann im Rahmen der Sequenz 2 weitergeführt werden. Der spezifische Sprachakt wäre im Sinne eines (schulisch) orientierungslosen Habitus eine erwartbare Sequenz. Für diese Interpretation spricht vor allem der zweite Teil der Sequenz („ich war wirklich null auf das vorbereitet(.)“). MIKA schließt somit an die Lesart eines orientierungslosen Habitus an, der im Kontext der neuen Anforderungen der Oberstufe kaum Anschlusspunkte findet, da dessen Handlungs-, Wahrnehmungs- und Deutungsschemata noch zu sehr auf das alte Feld (vorherige Mittelschule) angepasst sind. Die damit einhergehende Interpretation einer Passungsproblematik zwischen den habituellen Dispositionen und den neuen Anforderungsstrukturen (im Sinne eines sekundären Habitus) verstärkt sich im Kontext dieser Sequenz. Damit ist weiterhin davon auszugehen, dass MIKA den Übertritt als eine Art schulisches Krisenerlebnis erlebt, welches maßgeblich durch die mangelnden Anschlussstellen der neuen Oberstufe erzeugt wird. In diesem Kontext kann vermutet werden, dass die Interviewte, durch die Betonungen („also(.) ich habe(.)“ und „ich war wirklich null auf das vorbereitet(.)“), ihren Mangel an Vorbereitung als eine persönliche Dimension wahrnimmt. Damit diese Lesart weiter verfolgt werden kann, müssten in den kommenden Sequenzen eine latente schulische Orientierungslosigkeit signifikant werden. Es wäre denkbar, dass MIKA weiterhin darüber Auskunft gibt, warum sie konkret nicht vorbereitet war und welche Anschlussstellen ihr gefehlt haben. Des weiteren wäre es denkbar, dass MIKA die Thematik der Verantwortung präziser schärft. Dies hätte zur Folge, dass die bestehende Habitushypothese eines im Alten verhafteten Habitus mit schulischer Orientierungslosigkeit, um eine weitere Dimension ergänzt werden kann.

Auch die zweite Habitushypothese eines „Habitus mit latenter, meritokratischer Orientierung“ wäre in der Lage diese Sequenz hervorzubringen. Diese Interpretation schärft sich besonders durch die Akzentuierung der Selbstreferenzen („also(.) ich habe(.)“ und „ich war wirklich null auf das vorbereitet(.)“). Im Sinne dieser Hypothese festigt sich damit die Annahme, dass MIKA davon ausgeht, dass sie die Bürgschaft für die fehlende Vorbereitung auf die neuen Anforderungen in der Oberstufe trägt. Somit lässt sich auch für diese Lesart eine Passungsproblematik zwischen den primären schulbezogenen Habitusdispositionen und den gesteigerten Anforderungen der Oberstufe annehmen. Damit festigt sich für diese Hypothese eine Orientierung am meritokratischen Leistungsprinzip und der damit einhergehenden Enttäuschung über die mangelnde Vorbereitung im Vorfeld des Übertrittes. Im Sinne dieser

These stellt die Inkorporation des meritokratischen Leistungsprinzips eine immanente handlungsleitende Orientierung dar. Damit eine solche Lesart weiter verfolgt werden kann, wäre zu erwarten, dass die Interviewte im Folgenden darüber spricht, dass sie sich in der Verantwortung eines gelingenden Schulübertritts sieht. In diesem Kontext wäre es vor allem die starke Akzentuierung der persönlichen Eigenverantwortung, die wiederum als eine zentral habituelle Disposition interpretiert werden könnte.

Für die letzte Habitushypothese eines unsicheren Habitus mit der Dimension einer sozialen Abhängigkeit an Dritte, bietet diese konkrete Sequenz keine direkten Anknüpfungspunkte. MIKA spricht nicht wie erwartet über weitere Personen oder Personengruppen (Lehrer*innen, Eltern oder Peers), folglich ist das hypothetische Bedürfnis nach sozialem Kapital nicht latent unterlegt und somit im Rahmen dieser Sequenz nicht rekonstruierbar. Eine solche Interpretation hätte sich vor allem durch eine passive Beschreibung der Rolle als Schülerin bemerkbar gemacht. Der positive Gegenhorizont wäre aus Sicht einer solchen Hypothese das Bedürfnis nach Unterstützung und Hilfe. Im Kontext dieser Habitushypothese wäre es zu erwarten gewesen, dass die Oberstufenschülerin eine Forderung nach Hilfestellungen kommuniziert oder sie darüber spricht, dass gewisse Personen (Lehrer*innen, Eltern, Peers etc.) einen bedeutsamen Anteil der Verantwortung dafür haben, dass sie als Schüler*in nicht genügend auf die neuen Anforderungen in der Oberstufe vorbereitet wurde. Aufgrund der mangelnden Anschlussmöglichkeiten und Plausibilisierungskraft, wird diese Hypothese im weiteren Verlauf ausgeschlossen. Im Folgenden wird nun eine weitere Sequenz hinzugenommen.

Sequenz 3

„ich habe gar nicht gewusst(,) was ich tun soll(,)“

Je nach Lesart, bietet dieser Sprachakt Anschlussmöglichkeiten für beide bestehenden Habitushypothesen. Die These eines im Alten verhafteten Habitus mit schulischer Orientierungslosigkeit wird vor allem durch die Worte („habe ich gar nicht gewusst“ & „tun soll“) unterstützt. Mit diesen Teilen der Sequenz expliziert MIKA eine latent unterlegte Orientierungslosigkeit, welche sich auf eine externe Struktur bzw. Anforderung (im Sinne eines Etwas, auf das sie hätte vorbereitet sein können) bezieht. Diese Lesart schärft sich durch die Interpretation, dass die Worte „was ich tun soll“ als eine außerhalb ihres Wirkungskreises zu verstehende Anforderung verstanden werden können. Somit kann hier vermutet werden, dass MIKA aufgrund ihrer mangelnden Vorbereitung nicht an die schulischen Anforderungen anschließen konnte und damit die Annahme einer schulkulturellen Passungsproblematik weiter gefestigt wird.

Auch die Hypothese eines Habitus mit latenter, meritokratischer Orientierung wäre in der Lage diese dritte Sequenz hervorzubringen. Hierfür spricht

vor allem die wiederholt starke Akzentuierung der eigenen Person („ich habe gar nicht gewusst(.) was ich tun soll(.)“). Im Kontext dieser Lesart deutet besonders der Sequenzteil „was ich tun soll(.)“ auf eine Positionierung zu den externen Anforderungen der neuen Schule hin. Konkret impliziert MIKA durch diese spezifischen Worte, dass es ein Etwas gibt, welchem sie, aufgrund mangelnder Vorbereitung, nicht gewachsen ist. Die Selbstreferenz passt dabei in das Bild der Verinnerlichung des meritokratischen Leistungsprinzips. In dieser Interpretation sind es die internen habituellen Strukturen MIKAs, welche mit den externen Strukturen (gesteigerte Leistungsanforderungen der neuen Oberstufe und somit Anteile des sekundären Habitus) wenig Anschluss finden. Diese Dissonanz wird durch die mangelnde Vorbereitung der Oberstufenschülerin hervorgebracht und damit kann diese Passungsproblematik in enger Verbindung zur meritokratischen Orientierung diskutiert werden. Aus Sicht dieser Lesart wäre es für die finale Validierung von Vorteil, wenn die Interviewte im weiteren Verlauf dieses Sequenzgefüges darüber sprechen würde, dass sie dezidiert sich in der Verantwortung, für ihre schulischen Leistungen, sieht.

Wie ausgeführt, können beide Hypothesen für sich alleine weitergeführt werden. Hierbei bietet sich im Rahmen des kommenden Sequenzgefüges zum einen die Chance eine der beiden Hypothesen zu finalisieren und zum anderen könnten beide Hypothesen ineinander adaptiert werden. Dies würde sich dann anbieten, wenn im Rahmen der nächsten Sequenzen keine eindeutige Gewichtung der jeweils angenommen handlungsleitenden Dimension rekonstruierbar ist.

Im Kontext des nächsten Transkriptausschnittes wird die vom Interviewer gestellte Zwischenfrage aus Minute 00:10:30 hier mit aufgenommen und die daraus resultierende handlungspragmatische Anforderungslogik erläutert. Im Rahmen dieser spezifischen Zwischenfrage wird damit zu klären sein, inwiefern sich die Möglichkeit ergibt, die bestehenden Habitushypothesen entlang ihrer beider handlungsleitenden Dimensionen zu überprüfen und zu validieren oder sie ggf. zusammenzuführen. Folgende Zwischenfrage wurde gestellt:

„wie bist du damit dann umgegangen(?)“ (fragend) (00:10:30 - Interviewer, Zeile 101)

Im Rahmen dieser Zwischenfrage wird MIKA dazu aufgefordert, etwas über ihren Umgang mit der herausfordernden Situation und den damit einhergehenden Anforderungen preiszugeben. Ähnlich wie in der Eingangsfrage dieser Passage, wird auch hier eine zeitlich retrospektive Erläuterung eingefordert, da die Frage impliziert, dass das konkrete Umgehen mit den Anforderungen in der Vergangenheit liegt. Damit unterstellt der Interviewer durch die spezifische zeitliche Dimension der Frage, dass MIKA die anfänglichen Probleme und Herausforderungen zum Zeitpunkt des Interviews bewältigt hat. Im Rahmen möglicher Anknüpfungspunkte, könnte die Interviewte mit einer Zurückweisung der Unterstellung antworten und darüber sprechen, dass

sie nach wie vor mehrmals die Woche vor herausfordernden Situationen steht. Des weiteren wäre es denkbar, dass die Interviewte konkrete Beispiele aufzählt wie sie mit diesen umgeht. In diesem Kontext könnte die Oberstufenschülerin über private Lerngruppen oder ihre Teilnahme an Nachhilfeunterricht sprechen und damit an vorherigen Inhalte anknüpfen. Hierbei wäre es auch denkbar, dass sie im Kontext ihres persönlichen Leistungsanspruches noch spezifischer argumentiert, wieso sie sich unvorbereitet gefühlt hat. Im Rahmen dieser Ausführungen könnte MIKA schulische Bezüge thematisieren, durch die eine Gewichtung der bestehenden Habitushypothesen erkennbar wird. Im Folgenden wird nun eine weitere Sequenz hinzugenommen.

Sequenz 4

„ja(.) ich habe halt versucht(.) das beste daraus zu machen.“ (00:10:35 - MIKA, Zeile 102)

Mit diesem spezifischen Sprachakt wird nun die Option einer Zusammenführung der bestehenden Habitushypothesen eines im alten verhafteten Habitus mit schulischer Orientierungslosigkeit und eines Habitus mit meritokratischer Orientierung gewählt. Im Rahmen dieser Sequenz bietet sich eine solche Adaption an, da aus Sicht der Interpretation keine direkte und besondere Gewichtung einer der beiden Lesarten rekonstruiert werden kann, jedoch beide Hypothesen in ihrem Kern in der Lage wären, den Sprachakt hervorzu- bringen. Somit wird hier nun begonnen die Zusammenführung der Hypothesen zu argumentieren.

Auch in diesem Sprachakt zeigen sich selbstreferenzielle Bezugspunkte („ja(.) ich habe halt“). Mit diesem Teil der Sequenz scheint MIKA die Unterstellung des Interviewers zu akzeptieren, da sie zum einen mit dem Wort „ja“ antwortet und sich zum anderen darauffolgend eine aktive Rolle zuspricht („ich habe halt versucht“). Damit einhergehend, lässt sich ein Enaktierungspotential deuten, welches aus Sicht eines positiven Gegenhorizontes (eine erfolgreiche Schülerin zu sein, welche die Herausforderungen „bestmöglich“ meistern will) zu interpretieren ist. Damit weist sich MIKA zum ersten Mal in dieser Passage eine dezidierte Eigenverantwortung zu, welche jedoch durch die Relativierung („halt versucht“) insofern entkräftet wird, als dass die handlungsleitenden Dimensionen in dieser Passage nicht ausschließlich über eine Orientierung am meritokratischen Leistungsprinzip erklärbar werden. Folglich wird die Dimension einer schulischen Orientierungslosigkeit relevant. Es kann im Folgenden davon gesprochen werden, dass MIKA zwar das meritokratische Leistungsprinzip verinnerlicht hat, dies jedoch aufgrund mangelnder schulischer Orientierung nicht ausreicht, die einzige latente handlungsleitende Habitusdisposition für diesen Sprachakt darzustellen. Damit ergibt sich für die vierte Sequenz die Möglichkeit, von einem Habitus zu sprechen, der sich zum einen an einem Ideal der schulischen Eigenverant-

wortlichkeit orientiert und zum anderen durch seine fehlenden schulischen Anknüpfungspunkte eine Passungsproblematik erlebt, da seine alten Handlungs-, Wahrnehmungs- und Deutungsschemata aus der Mittelschulsozialisation nicht ausreichend passend an die Anforderungsstruktur des sekundären Habitus der neuen Schule anschließen kann. Eine solche Habitushypothese wird im Folgenden als ein im »Alten verhafteter Habitus mit meritokratischer Orientierung und schulischer Passungsproblematik« bezeichnet. Damit diese Lesart weiter verfolgt werden kann, müssten im kommenden Sequenzgefüge Sprachakte folgen, die an die handlungsleitenden Dispositionen (meritokratische Eigenverantwortung und schulische Orientierungslosigkeit) anknüpfen können. Im Folgenden wird nun eine neue Sequenz hinzugefügt.

Sequenz 5

„und ich glaube, das kommt dann so mit der zeit(.) wo man dann wirklich versteht okay(.) du musst dann was an deiner lernenvorgehensweise ändern(.)“

Im Rahmen dieser Sequenz schärft sich die bestehende Hypothese eines im Alten verhafteten Habitus mit meritokratischer Orientierung und schulischer Passungsproblematik. MIKA greift in dieser Sequenz die Unterstellung eines zeitlichen Verlaufs selbst auf („und ich glaube, das kommt dann so mit der zeit(.)“). Mit dem daran anschließenden Teil des Sprachaktes rahmt die Interviewte weiter, dass sie davon ausgeht, die anfänglichen Herausforderungen und Probleme weiter unter Kontrolle zu bringen („wo man dann wirklich versteht okay(.)“). Für die Lesart der bestehenden Habitushypothese scheint die konkrete Selbstreferenz die deutlichste Stärkung der Hypothese zu sein. Mit den Worten: „du musst dann was an deiner lernenvorgehensweise ändern(.)“ verweist die Oberstufenschülerin direkt auf ihre Verantwortlichkeit im Kontext ihres Schulformwechsels. Hierfür sprechen vor allem die Begrifflichkeiten „du“; „musst“ und „deiner“. Damit festigt sich die Lesart einer meritokratischen Orientierung besonders deutlich, da MIKA die bisher diffuse und eher offene Frage der Verantwortung, in dieser Sequenz relativ klar beantwortet. Die Passungsproblematik der schulischen Orientierungslosigkeit scheint insofern für sie bewältigbar, als dass in diesem Kontext ein habituel-ler Transformationsdruck gedeutet werden kann („du musst dann was an deiner lernenvorgehensweise ändern(.)“). Hieran anschließend wird nun die letzte Sequenz dieser Passage in die Rekonstruktion aufgenommen.

Sequenz 6

„und ja(.) am anfang war ich halt wirklich ein bissl verloren(.)“

Mit diesem Sprachakt schärft sich nun final die bestehende Habitushypothese eines im Alten verhafteten Habitus mit einer latenten meritokratischen Orien-

tionierung. Besonders deutlich wird dies durch den dezidierten Verweis auf die anfängliche Orientierungslosigkeit („am anfang war ich halt wirklich ein bissl verloren“). Dabei scheint diese Einschätzung und die damit einhergehenden Erlebnisse nicht die Dimension einer absoluten Krise einzunehmen, da die Interviewte den konkreten Sprachakt mit der Begrifflichkeit „bissl“ relativiert. Dennoch ist im Kontext der gesamten Passage anzunehmen, dass die Oberstufenschülerin den Schulformwechsel als eine manifeste Übertrittsherausforderung mit krisenhaften Zügen erlebt hat. Im gesamten Sequenzgefüge gibt es Hinweise darauf, dass sie vor der Herausforderung steht, sich den Anforderungsstrukturen der neuen Schule anzupassen bzw. ihre Wahrnehmungs-, Handlungs- und Deutungsschemata dem sekundären Habitus der neuen Schule anzunähern. Dabei scheinen vor allem die inkorporierten Haltungen und Einstellungen zum meritokratischen Prinzip zentral, da die Interviewte sich in der Verantwortung sieht, diese Anpassungen zu leisten. Im Folgenden wird nun eine Zusammenfassung der finalen Habitushypothese skizziert.

Zusammenfassende Formulierung zur Passage 3

„wie hast du dich da gefühlt(.) in den ersten wochen(?)“ (fragend) (00:10:12; Interviewer – Zeile 99 im Dokument „Transkriptionen“)

„irgendwie unvorbereitet (...)“(. also(.) ich habe(.) ich war wirklich null auf das vorbereitet(.) ich habe gar nicht gewusst(.) was ich tun soll(.) (00:10:16; MIKA - Zeile 100 im Dokument „Transkriptionen“)

„Wie bist du damit dann umgegangen(?)“ (00:10:30; Interviewer - Zeile 101 im Dokument „Transkriptionen“)

„ja ich habe halt versucht(.) das beste daraus zu machen(.) und ich glaube, das kommt dann so mit der zeit(.) wo man dann wirklich versteht okay(.) du musst dann was an deiner lernvorgehensweise ändern(.) und ja(.) am anfang war ich halt wirklich ein bissl verloren.“ (00:10:35; MIKA - Zeile 102 im Dokument „Transkriptionen“)

Im Rahmen der dritten Passage konnte ein »im Alten verhafteter Habitus mit latenter, meritokratischer Orientierung« rekonstruiert werden. Diese finale Formulierung der Habitushypothese gründet auf der Zusammenführung zwei bestehender Hypothesen. Dieser Schritt bot sich deshalb an, da keine der beiden handlungsleitenden Dimensionen der einzelnen Hypothesen (latente meritokratische Orientierung vs. im Alten verhaftete schulische Orientierungslosigkeit) als eigenständiger Modus Operandi plausibel genug erschien, um den gesamten Sprachakt hervorzubringen. Mit der Zusammenführung beider Hypothesen, zu einem im Alten verhafteten Habitus mit latenter meritokratischer Orientierung, scheint so die bestmögliche Rekonstruktion der

Habitusdispositionen des schulbezogenen Habitus dieser Passage gewährleistet. Im Rahmen dieser Passage zeigte sich die latente Orientierung am meritokratischen Leistungsprinzip von besonderer Bedeutung. Dies begründet sich vor allem in der verinnerlichten Bürgerschaft für (schulischen) Erfolg, den die Interviewte sich selber zuschreibt. Diese Verantwortungsübernahme ist damit ein zentrales Merkmal MIKAs habitueller Dispositionen. Dabei zeigte sich auch der Einschub der Zwischenfrage des Interviewers als vorteilhaft, da sich aus Sicht der Rekonstruktionsmethodologie somit die Möglichkeit ergab, eine erneute handlungspragmatische Anforderungslogik zu erzeugen und die Interviewte explizit dazu aufgefordert wurde, sich zur inhaltlichen Thematik zu positionieren. Im Kontext dieser Passage und den darin enthaltenen Spuren eines schulbezogenen Habitus, deutet sich für den Fall MIKA eine nicht zu unterschätzende Passungsproblematik zwischen den inkorporierten Handlungs-, Wahrnehmungs- und Deutungsschemata und deren Anschlussmöglichkeiten in der neuen Schule an. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese schulbezogenen Habitusdispositionen im Wesentlichen durch die sozialisatorische Kraft der Unterstufenzeit geprägt wurden. Die entscheidenden Bezüge lassen sich über eine wenig anschlussfähige Passungskonstellation zwischen den schulbezogenen Habitusdispositionen der Interviewten und den Anforderungsstrukturen und gesteigerten Leistungsansprüchen der neuen Oberstufe herleiten. Diese Interpretation begründet sich durch jene Lesart, dass es ein „Etwas“ in MIKAs schulischen Erfahrungen gibt, welches außerhalb ihres Wirkungsbereichs zu existieren scheint. Hierfür sprechen die folgenden Sequenzteile: „ich war wirklich null auf das vorbereitet“; „ich habe gar nicht gewusst(,) was ich tun soll“; „das beste daraus zu machen“. Diese Sequenzteile werden in dieser Interpretation als diffus beschriebene Anforderungsstrukturen, im Sinne eines sekundären Habitus, verstanden. Dieser von der Schule imaginierte Habitus einer Idealschüler*in, stellt somit jene Instanz dar, an der sich die schulbezogenen habituellen Dispositionen MIKAs messen lassen müssen. Die angespannte Situation des Schulwechsels kann daher vor allem als eine habituelle Passungskrise verstanden werden, die in den expliziten und impliziten Anforderungs- und Leitungsstrukturen der neuen Oberstufe mehr oder weniger offensichtlich unterlegt sind.

Eine zusammenfassende Formulierung bezüglich der individuellen Habitusformation von MIKA findet sich in Abschnitt „6.4 Ergebnisse Teil 1 - Zusammenfassungen der Fälle“

6.2 Fallrekonstruktion LUAN

Wie im Abschnitt zu den Eckfällen beschrieben, kommuniziert der Oberstufenschüler LUAN eine gewisse Sorglosigkeit im Umgang mit den Herausfor-

derungen und Anforderungen der neuen Schule. Aufgrund dieser Selbstbeschreibung wird im folgenden Verlauf, die Rekonstruktion auf den Umgang mit den gesteigerten Anforderungen in der neuen Schule fokussiert. Konkret bietet sich für diese heuristische Dimension eine Passage an, in der LUAN dazu befragt wurde, wie er sich auf die neue Oberstufe vorbereitet fühlte. Hierfür wird im Folgenden die handlungspragmatische Anforderungslogik des Erzählimpuls erläutert und daran anschließend in die konkrete erste Sequenzanalyse der Passage 1. eingestiegen.

6.2.1 *Sequenzanalyse Passage 1.*

Die erste Passage fängt mit folgendem Erzählimpuls an:

„wie hast du dich denn in den ersten wochen vorbereitet gefühlt?“ (fragend) (00:06:40 – Interviewer, Zeile 155)

Mit dieser spezifischen Frage wird der Interviewte zur (sprachlichen) Exposition aufgefordert, um sich damit im sozialen Raum und zum neuen sozialen Feld zu verorten. Hiermit geht die Annahme einher, dass Sprachakte im Rahmen einer Beschreibung emotionaler Empfindungen eine aussichtsreiche Möglichkeit darstellen, latente Hintergrundmechanismen zu rekonstruieren und zu interpretieren. Dabei rekurriert der Interviewer zum einen auf eine persönliche Ebene und zum anderen auf eine zeitliche Dimension, da die Erzählung retrospektiv an die Vergangenheit gerichtet sein soll. Hierbei impliziert die Frage, dass der Übergang als Ereignis prozedural erfolgte („in den ersten Wochen“) und dabei Auswirkungen auf das emotionale Empfinden des Interviewten hatte („gefühlt“). Des weiteren wird mittels dieser Frage unterstellt, dass es im Vorfeld des Übertritts eine Vorbereitung gegeben haben könnte und mit der neuen Schule eine Art schulische Steigerungslogik verbunden ist, auf welche man vorbereitet sein sollte. Implizit wird der Übertritt somit als eine potentielle Herausforderung adressiert, welche je nach konkretem Umgang und Vorbereitung, durchaus die Dimension einer Krise einnehmen kann. Mit diesen Annahmen zum Übertritt als Krise geht auch die Frage der Verantwortung und Schuld für diese Erlebnisse nach dem Übertritt einher. Konkret kann demnach angenommen werden, dass die spezifischen Antwortsequenzen darüber Auskunft geben, inwiefern und wie intensiv der Interviewte die Verantwortung für seine schulische Biographie übernimmt. Des weiteren ist die Frage auch durch eine gewisse Offenheit gekennzeichnet, welche dem Interviewten die Möglichkeit bietet, auf verschiedene Arten zu antworten bzw. auf unterschiedliche Aspekte eines Schulübertrittes einzugehen.

Im Folgenden könnte LUAN über seine spezifische Vorbereitung sprechen. Diesbezüglich könnte der Interviewte auf konkrete Erlebnisse rekurrie-

ren, welche preisgeben, dass er eigenaktive Leistungen vollzogen hat, um die neuen Herausforderungen in der Oberstufe zu meistern. Des weiteren wäre es denkbar, dass der Oberstufenschüler direkt an eine Haltung der Sorglosigkeit anschließt und es für ihn keine nennenswerten Erlebnisse oder Herausforderungen gegeben hat, da er sich eben »leicht tut«. LUAN könnte auch über Peers sprechen, welche ihm geholfen haben, die Herausforderungen der neuen Schule zu bewältigen. Ein solche thematische Einführung von Dritten könnte damit auf eine latente Orientierung an Freunden und deren Unterstützung hinweisen. Eine weitere denkbare Anschlussmöglichkeit wäre ein Sprachakt über die Frage der Verantwortung und ggf. Schuld an mangelnder Vorbereitung, wie es bei der Oberstufenschülerin MIKA bereits der Fall war. Dies wiederum könnte als mehr oder wenig ausgeprägter Sinn für die Verinnerlichung der meritokratischen Logik sprechen. An diese hypothetischen Vergleichshorizonte anschließend, wird nun die erste Sequenz der Antwort hinzugenommen.

Sequenz 1

„gut eigentlich(.)“ (00:06:55 – LUAN, Zeile 156)

Mit dieser ersten Sequenz entscheidet sich LUAN für einen kurzen und prägnanten Sprachakt, welcher eine Akzeptanz der Erzählaufforderung und thematischen Einführung darstellt. Die unterstellten Übertrittsherausforderungen werden damit nicht zurückgewiesen und durch die Relativierung („eigentlich“) thematisch übernommen. In diesem Kontext kann auch für den Fall LUAN davon ausgegangen werden, dass der Schulwechsel als ein mehr oder weniger herausforderndes Erlebnis wahrgenommen wurde und ggf. immer noch wird. Jedoch lässt sich im Rahmen dieser Sequenz bisher keine immanente Übertrittskrise vermuten, gleichwohl die relativierende Begrifflichkeit „eigentlich“ impliziert, dass LUAN noch besser hätte vorbereitet sein können. Mit diesem Sprachakt gibt der Interviewte am ehesten eine positive Bilanz wieder. Mit der Begrifflichkeit „gut“ erhält diese Sequenz eine explizite Beschreibung und daher sind Anschlussvarianten des Scheiterns und gravierender Krisenerlebnisse eher auszuschließen. Um diesen Ausschluss weiter zu schärfen, wäre ein Vergleichshorizont denkbar, bei dem der Interviewte eine diametrale Wertung (bspw. „schlecht eigentlich“) anspricht. Eine solche Beantwortung würde für einen sehr spannungsreichen oder ggf. sogar krisenhaften Schulübertritt sprechen.

Die positive Bilanz könnte als das Resultat einer „guten“ Vorbereitung interpretiert werden und daher lässt sich vermuten, dass LUAN im Vorfeld des Übertritts eine erfolgreiche Vorbereitung erlebt und/oder absolviert hat. Dies könnte auf eine schulische Strebsamkeit hinweisen. Hierbei wäre der Interviewte dafür eigenverantwortlich, die Vorbereitungen zu absolvieren bzw. zu leisten. Konkret bezieht sich dies auf die Annahme einer in der Vergangen-

heit liegenden Eigenaktivität, um „gut“ auf die neue Schule vorbereitet zu sein. Damit würde LUAN dem Übertritt eine Bedeutsamkeit zurechnen, für die es sich lohnt eigenaktiv und strebsam schulische Herausforderungen anzugehen. In diesem Kontext lässt sich die Vermutung skizzieren, dass die schulische Strebsamkeit unterschiedlicher Intensität unterliegen kann und hier besonders die Relativierung ein Hinweis auf eine schulische genügsame Strebsamkeit darstellt. Aufgrund dieser Unschärfe werden die Annahme zur schulischen Strebsamkeit im Anschluss in den Ausformulierungen zu den ersten Hypothesen noch hinsichtlich ihrer Gewichtung differenziert.

Des Weiteren kann hier eine Lesart angelegt werden, bei der die Sequenz 1. aufgrund einer latenten Orientierung an Konformität und Anpassung entspringt, bei dem es im Kern um die Akzeptanz des Interviewarrangements geht. Der Sprechakt „gut“ wäre dabei der Versuch an das Interviewarrangement anzuschließen, ohne dabei eine besonders herausstellende Position einzunehmen. Hierbei ist die Annahme zentral, dass dieser Sequenz eine konformistische Haltung der Anpassung vorausgeht, durch die der Interviewte an die Themeneinsetzung des Interviewers anschließt und damit zum Ausdruck bringt, dass er zum einen bereit ist über diese Thematik zu sprechen und zum anderen keine gesonderte Herausstellung seiner Leistungen oder seiner Rolle als Schüler thematisieren möchte. Mit diesen Ausführungen wird nun begonnen die ersten Habitushypothesen auszuformulieren.

Habitushypothese 1. „ein schulisch strebsamer Habitus“

Wie bereits angedeutet, bietet es sich im Rahmen der Sequenz 1. an, von einer handlungsleitenden Orientierung schulischer Strebsamkeit auszugehen. Diese Interpretation bezieht sich vor allem auf die Annahme, dass der Sprechakt „gut eigentlich“ aufgrund eines „guten“ Übertritts hervorgebracht wurde, welcher wiederum durch eine „gute“ eigenaktive Vorbereitung überhaupt erst ermöglicht wurde. Diese zentrale Bezugsdimension wäre somit als eine handlungsleitende Disposition der schulischen Strebsamkeit zu verstehen. Für eine genauere Trennschärfe, wird im Folgenden noch eine Binnendifferenzierung entlang der Intensität dieser Strebsamkeit argumentiert.

- Moderate schulische Strebsamkeit
- Genügsame schulische Strebsamkeit
- Gesteigerte Strebsamkeit der schulischen Exzellenz (Kontrastdifferenz)

Für eine moderate schulische Strebsamkeit kann eine mittlere und überdurchschnittliche Intensität eigenaktiver Enaktierungspotentiale angenommen

werden. Als eigenständige Habitushypothese wäre davon ausgehen, dass schulische Bezüge für LUAN einen gesonderten Stellenwert einnehmen und der Oberstufenschüler in seiner Mittelschulzeit und ggf. in seinen Ferien bereit war, eigenaktive Leistungen und Vorbereitungen zu leisten, die ihn für die gesteigerten Anforderungen in der neuen Oberstufe wappnen. Schulischer Erfolg wird in dieser Hypothese als positiver Gegenhorizont ausgewiesen, welcher durch einen moderaten, aber überdurchschnittlichen Einsatz an eigener Leistung unterstützt wird.

Die zweite Binnendifferenzierung eines genügsamen schulischen Strebens kann als eine abgeschwächte Variante der moderaten Strebsamkeit betrachtet werden, bei dem schulische Bezüge und eigenaktive Leistungen für LUAN insofern eine Bedeutung erhalten, als dass der Oberstufenschüler bereit ist, Eigenaktiv zu agieren und zu reagieren. Hierbei wäre jedoch eine Minimierung der Enaktierungspotentiale zentral, da ein genügsamer Antrieb eher aus der Perspektive von Notwendigkeiten zu schärfen ist. Für diese Lesart spricht vor allem die relativierende Begrifflichkeit „eigentlich“. Auch bei dieser Hypothese wäre die schulische Strebsamkeit der positive Gegenhorizont, welcher jedoch mit eher schwächeren schulischen und leistungsbezogenen Enaktierungspotentialen einhergeht. Deutlich über dem Durchschnitt liegende Leistungen oder gar Höchstleistungen und die dafür notwendigen gesteigerten Enaktierungspotentiale, wären von solch einer habituellen Disposition nicht zu erwarten.

Die letzte These einer gesteigerten Strebsamkeit der schulischen Exzellenz und Souveränität wird hier als eine Kontrastdifferenzierung eingeführt, welche zur Schärfung dient, da sie bereits jetzt auszuschließen ist. Habituelle Dispositionen der schulischen Exzellenz und Souveränität würden vor allem durch deutliche distinktive Merkmale, wie extravagante Enaktierungspotentiale, sichtbar werden. Eine solch gesteigertes Exzellenzstreben wäre zum einen nur schwer mit den Ausführungen bezüglich der einführenden Rahmungen des Falles vereinbar und zum anderen bietet die konkrete Sequenz 1. keine Hinweise auf ein derartig gesteigertes Streben nach schulischer Exzellenz. Hier wären Sprachakte zu erwarten gewesen, die inhaltlich und latent darüber berichten, dass schulische Leistungsanforderungen durch ein sehr hohes Maß an eigenaktivem Engagement und Enaktierungspotentiale gemeistert werden. Dabei wären auch Sequenzen denkbar, die eine dezidierte schulische Distinktionsfunktion beinhalten.

Ziel dieser Binnendifferenzierung war es, die Intensität der schulischen Strebsamkeit zu unterscheiden und damit Vergleichshorizonte einzuführen, die für den Fortgang der Sequenzen eine Schärfung ermöglichen. Alle hypothetischen Anschlüsse würden im Rahmen der bestehenden Haupthypothese 1. (schulische Strebsamkeit) an die beschriebenen handlungsleitenden Orientierungen anschließen müssen. In diesem Kontext wird das folgende Sequenzgefüge darüber Auskunft geben, welche der beiden Interpretationen

(moderate vs. genügsame Strebsamkeit) weitergeführt werden kann und welche auszuschließen ist. Hier wäre, je nach Intensität, zu erwarten, dass LUAN weiterhin davon spricht, dass schulische Bezüge und Leistungsanforderungen für ihn keine krisenhaften Herausforderungen darstellen, da er durch schulische Strebsamkeit und Engagement in der Lage ist, diese Aufgaben zu bewältigen.

Habitushypothese 2. „ein Habitus des Konformismus und Anpassung“

Die Habitushypothese 2. (ein Habitus der konformistischen Orientierung an Anpassung) entspringt der Interpretation, dass dem konkreten Sprachakt „gut eigentlich“ eine Orientierung an Konvergenz und Konformismus vorausgeht. Aus der Sichtweise dieser Lesart geht es dem Interviewten am ehesten um ein unauffälliges anschließen an die Interviewsituation, ohne dabei konkrete Bezüge zur Schule und den Herausforderungen herzustellen. Schulische Leistungen und die neuen Anforderungen sind in dieser Lesart keine zentralen Bezugsdimensionen. Diese Orientierung entspricht damit eher einer passiven Haltung, bei der es vorrangig um Anpassung geht. Um diese Lesart weiterzuverfolgen, müsste in den nächsten Sequenzen ersichtlich werden, dass LUAN schulischen Anforderungen und Leistungserwartungen mit einer eher passiven Haltung des Konformismus begegnet. Dabei wäre es auch denkbar, dass hier Dimensionen einer Genügsamkeit erkennbar werden. So könnte er darüber sprechen, dass er den neuen Unterrichtsfächern der Oberstufe und deren gesteigertes Unterrichtsniveau, nur mit dem nötigsten Aufwand begegnet, um sich dementsprechend den Notwendigkeiten und Konventionen anzupassen. Des weiteren könnte er darüber sprechen, dass der Übertrittsprozess zwar herausfordernd war, aber er sich auf diesen vorbereitet gefühlt hat, da er eben die notwendigen und die für ihn üblichen eigenaktiven Leistungen im Vorfeld des Übertritts erbracht hat und der Schulwechsel daher „eigentlich gut“ war. Hieran anschließend wird eine weitere Sequenz hinzugenommen und mit der Verifikation, Falsifikation oder Adaption der bestehenden Hypothesen begonnen.

Sequenz 2

„denn ich war ein guter schüler(.)“

Mit dieser Sequenz wird eine Art Begründung eingeführt, welche als rahmende Erklärung für die vorangegangene Bewertung aus Sequenz 1. interpretiert werden kann. LUAN argumentiert damit eine selbstreferenzielle Explikation („ich war ein guter schüler“) für die Einschätzung, dass er sich in den ersten Wochen „eigentlich gut“ vorbereitet fühlte. Diese Sequenz stärkt die grundsätzliche Lesart, dass der Interviewte den Übertritt zwar herausfordernd fand, sich dies jedoch aufgrund seiner schulischen Performance (welche

wiederum als Teil habitueller Dispositionen zu sehen ist), nicht zu einer Übertritts- oder Passungskrise entwickelte. Des weiteren wäre es auch möglich, dass diese Explikation eine Referenz eines schulisch strebsamen Habitus darstellt. Konkret folgt dies der Annahme, dass LUAN aufgrund vergangener eigenaktiver Leistungen und Enaktierungspotentiale eine schulische Leistungsfähigkeit vorweisen kann, die er selbstreferenziell als „guter Schüler“ beschreibt. Im Kontext der Sequenz 2 kann also vermutet werden, dass die Wahrnehmungs- Handlungs- und Deutungsschemata des Interviewten eine hohe Kompatibilität zu den gesteigerten Anforderungslogiken in der neuen Schule aufweisen und LUANs primäre Habitusdispositionen relativ erfolgreich an den sekundären Habitus der Oberstufe anschließen konnte.

Im Rahmen dieser positiven Bilanz kann weiter davon ausgegangen werden, dass die Äußerung ein „guter Schüler“ gewesen zu sein, durch eine konformistische Orientierung hervorgebracht wurde. Konkret folgt dies der Interpretation, dass der Ausdruck „guter Schüler“ als die Explikation einer konformistischen Haltung verstanden werden kann. Die Begrifflichkeiten „guter Schüler“ sind in dieser Lesart als eine Identifikationsebene zu verstehen, welche sich aus einer Normalitätserwartung des Oberstufenschülers konstituiert. Eine solche Interpretation lässt sich in der Annahme schärfen, dass die selbstreferenzielle Explikation „denn ich war ein guter Schüler“ als der positive Gegenhorizont zu deuten ist, der aus einer Orientierung an Konformen und Normen entsteht. Um diese Habitushypothese weiter verfolgen zu können, müssten Sprachakte folgen, die eine Orientierung an Konventionen und Konformismus preisgeben und dabei an die Lesart des positiven Gegenhorizonts anschließen können. Hierbei wäre es denkbar, dass der Oberstufenschüler darüber spricht, dass er notwendige Aufgaben und Anforderungen in Kauf nimmt, um damit in einem gewissen Erwartungsrahmen bleiben zu können. In diesem Kontext könnte er darüber sprechen, dass er auf die neuen Anforderungslogiken der Oberstufe deshalb gut vorbereitet war, weil seine Eltern oder ehemaligen Lehrer*innen dies von ihm erwartet haben.

Im Rahmen dieser Sequenz deutet sich eher eine genügsame Orientierung an, da im Rahmen der Sequenz 2. keine Hinweise auf eine moderate bis überdurchschnittliche Leistungsbereitschaft erkennbar wird. Im Sinne dieser Lesart wäre zu erwarten gewesen, dass LUAN ein gesondertes Enaktierungspotential preisgibt, welches als Positionierung hin zum positiven Gegenhorizont (moderates und überdurchschnittliches Streben) expliziert wird. Konkret würde eine solche Orientierung darin erkennbar werden, dass der Interviewte über eine überdurchschnittliche schulische Leistungsbereitschaft spricht (bspw. „ich war ein [sehr] guter Schüler“). Die These einer genügsamen Orientierung könnte im Fortgang der Sequenzen gefestigt werden, wenn der Oberstufenschüler sich für einen eher zurückhaltenden Sprachduktus entscheidet und hierbei Anzeichen für eine genügsame schulische Strebsamkeit erkennbar sind. Dabei könnte er darüber sprechen, dass schulische Heraus-

forderungen für ihn zur Normalität eines Oberstufenschülers gehören und er daher bereit ist, diese Aufgaben zu bewältigen. Des weiteren könnte er auch Peerthematiken einführen, da dies ggf. für ihn die Möglichkeit eines weiteren Orientierungsrahmen bietet, übliche Konventionen und Leistungsbereitschaften auszuloten und mit Gleichaltrigen zu vergleichen. Hieran anschließend wird nun eine weitere Sequenz hinzugenommen.

Sequenz 3

„und da habe ich mich am anfang schon leichtgetan(.) denn man fängt ja eigentlich bei null wieder an.“

Diese Sequenz wird im Stil einer nachgereihten Erläuterung eingeführt, welche thematisch an das Urteil – ein „guter schüler“ gewesen zu sein – anschließt. Aufgrund des eher offen Erzählimpuls des Interviewers, ist im Kontext der von LUAN verwendeten Begrifflichkeiten „am anfang“ noch nicht schlüssig, welche konkreten Zeiträume der Interviewte für seine Bewertungen und Urteile heranzieht. Des weiteren wird hier erneut eine Haltung der Sorglosigkeit preisgegeben, welche darauf verweist, dass die ersten Wochen für ihn keine Passungskrise darstellten. Die Begrifflichkeit „schon“ könnte als eine Relativierung gelesen werden, so dass sich vermuten lässt, dass der Übertritt zwar nicht als Krise erlebt wurde, aber als Erlebnis und Prozess durchaus herausfordernd. Diese Interpretation würde auch aus Sicht des zweiten Teils der Sequenz furchtbar werden, da LUAN die Information preisgibt, dass „man ja eigentlich wieder bei null anfängt“. Mit diesem expliziten Verweis lässt sich die Vermutung eines herausfordernden Übertritts weiter festigen. Die Ausführung, dass „man ja eigentlich wieder bei null anfängt“ kann hier im Sinne einer subjektiven Theorie verstanden werden. In dieser Lesart ist die Annahme zentral, dass der Interviewte sich die schulischen Übertrittserlebnisse, über ein solch angelegtes theoretisches Konstrukt erklärt. Im Rahmen der Sequenz 3. können die Lesarten der bestehenden Habitushypothesen nun weiterentwickelt bzw. falsifiziert werden.

Im Rahmen der dritten Sequenz sind die Habitushypothesen einer schulischen Strebsamkeit eher auszuschließen. Besonders für die Variante einer moderaten und überdurchschnittlichen Strebsamkeit bietet dieser konkrete Sprachakt keine Anschlussmöglichkeiten. Um diesen Ausschluss zu schärfen, kann ein hypothetischer Vergleichshorizont herangezogen werden, bei dem LUAN sich klarer und eigenaktiver in Richtung des positiven Gegenhorizonts (moderates und überdurchschnittliches schulisches Streben) bewegt hätte. Wie bereits erwähnt, wäre hier zu erwarten gewesen, dass LUAN deutliche, über den Durchschnitt herausragende, Enaktierungspotentiale und Leistungsbereitschaften argumentiert und preisgibt. Da dies im Verlauf des bisherigen Sequenzgefüges nicht der Fall ist, wird die hypothetische Varian-

tes eines Habitus der moderaten und überdurchschnittlichen Strebsamkeit nicht mehr weiterverfolgt.

Auch die These eines genügsamen Strebens kann tendenziell ausgeschlossen werden, da sich in diesem konkreten Sprachakt hierfür keine Hinweise finden lassen. Dieser Ausschluss folgt dabei einer ähnlichen Argumentation wie die der These des moderaten und überdurchschnittlichen Strebens. Im Rahmen einer handlungsleitenden Habitusdisposition des genügsamen Strebens wäre hier zu erwarten gewesen, dass LUAN in einer abgeschwächten Form schulische Enaktierungspotentiale preisgibt. Konkret hätte der Interviewte darüber berichten können, dass es für ihn ausreicht, wenn er durchschnittliche gute Leistungen und Noten bekommt. Dabei wäre es auch denkbar gewesen, dass er hieran eine rahmende Skizze seiner Leistungsbereitschaft erläutert und dabei ausführt, wie viel Eigenaktivität er hierfür aufwendet. Im Rahmen des Fortganges des Sequenzgefüge wird zu klären sein, ob die Habitushypothese eines genügsamen Strebens final auszuschließen ist.

Im Kontext der erneut erwähnten Dimension einer Haltung der Sorglosigkeit bzw. Leichtigkeit, wird dies als zusätzliche Orientierung mit in die bestehende Habitushypothese eines Habitus des Konformismus und der Anpassung integriert. Wie bereits angeführt wurde, konnte in dieser Hypothese auch die Dimension einer gewissen Genügsamkeit rekonstruiert werden, ohne dass diese als zentrale handlungsleitende Habitusdisposition identifiziert wurde. In diesem Kontext wird im Folgenden von einem »*Habitus des Konformismus*« gesprochen, der eine *Haltung der Genügsamkeit und Leichtigkeit*« preisgibt, dessen schulische Handlungs- Wahrnehmungs- und Deutungsmuster eine hohe Passförmigkeit an die neuen Anforderungsstrukturen der Oberstufe aufweisen. Im Rahmen des Sequenzteils: „Denn man fängt ja eigentlich bei null wieder an(.)“ bietet es sich an, den Übertritt noch einmal aus der Perspektive eines herausfordernden Erlebnisses zu fokussieren. Konkret scheint der Interviewte hier die Information preiszugeben, dass der Übertritt als schulisches Ereignis durchaus die Dimensionen einer krisenhaften Situation darstellen könnte, „[da] man [...] ja eigentlich bei null wieder an[fängt](.)“. Hierbei zeigt sich jedoch, dass dieses Risiko für den Oberstufenschüler insofern nicht von Bedeutung war, als dass er sich leicht getan hat. Dabei wäre die habituelle Dimension einer Haltung der Leichtigkeit, als potentiell risikohafte Haltung zu identifizieren. Konkret schärft sich dies in der Annahme, dass der zeitliche Fokus des Erzählimpulses auf die ersten Wochen gerichtet ist („wie hast du dich denn in den ersten wochen vorbereitet gefühlt(?)“) und der Interviewte daher noch keine Auskunft darüber geben kann, wie der Übertritt aus einer deutlich späteren Perspektive zu bewerten wäre. Eine solche hypothetische Skizze könnte sich im weiteren Verlauf des Sequenzgefüges dadurch festigen, dass erkennbar wird, dass der Interviewte sich hauptsächlich auf die direkten Erlebnisse der ersten Tage und Woche bezieht. Dabei wäre es auch denkbar, dass LUAN noch über herausfordernde

Übertrittserlebnisse spricht, welche durch seine Haltung der Leichtigkeit hervorgerufen wurden. Der Kern dieser Interpretation folgt der Annahme, dass LUAN das Neue (die neuen Anforderungen der Oberstufe), im thematisierten Zeitraum, am ehesten als das bekannte Alte identifiziert und adressiert. Die hieraus resultierende Haltung der Leichtigkeit kann daher als eine *trägerische Haltung* der Leichtigkeit verstanden werden, da die zentrale Phase der Bewährung damit nicht der direkte Anfang der ersten Tage bzw. der ersten Wochen wäre, sondern ein späterer Zeitraum. Um diese Lesart weiterverfolgen zu können, müssten im Anschluss Sequenzen folgen, die solche potentielle bevorstehende bzw. zeitlich versetzte Herausforderungen thematisieren. Konkret könnte der Interviewte über spätere Ereignisse sprechen, bei dem ihm aufgefallen ist, dass die neuen Anforderungen der Oberstufe (hier zu verstehen als Teile und Dimensionen des sekundären Habitus der neuen Oberstufe) nicht ohne weiteres zu bewältigen sind. Dies hätte für die Habitushypothese zur Folge, dass die Thematik eines herausfordernden Übertrittes eine stärkere Akzentuierung benötigt. Hieran anschließend wird nun eine weitere Sequenz hinzugenommen.

Sequenz 4

„weil es muss ja jeder wieder reinkommen und der anfang war auch ziemlich sachte so die erste woche(.“

Diese Sequenz wird zum einen im Stil einer Rechtfertigung argumentiert und zum anderen wird hier zum ersten Mal eine zeitliche Referenz eingeführt. Konkret bezieht sich der Interviewte auf die „erste woche“. Die Sequenz schließt damit aus Sicht einer Begründungslogik an die vergangenen Ausführungen aus Sequenz 3 an. Des Weiteren führt der Interviewte einen Bezug zu seinen Mitschüler*innen an, die wie alle anderen, „wieder reinkommen“ müssen. Damit lässt sich im Sinne der konformistischen habituellen Disposition und der damit verbundenen Haltung der Anpassung, eine konkrete Bezugsgruppe (alle Mitschüler*innen) für schulische Orientierungen identifizieren. In diesem Kontext bietet die vierte Sequenz die Möglichkeit, die Habitushypothese eines Habitus des Konformismus weiter zu schärfen. Die Habitushypothese einer genügsamen Strebsamkeit kann nun final ausgeschlossen werden, da in dieser Passage eher eine Haltung der Leichtigkeit und Orientierung an Konformen handlungsleitend zu sein scheint.

Daher wird die Habitusdispositionen einer konformistischen Haltung weitergeführt. Diese Lesart kann besonders an den ersten Teil des Sprachaktes anschließen, da LUAN hier explizit auf sein (schulisch) näheres Umfeld und den damit verbundenen Orientierungsrahmen verweist. Die damit einhergehende Interpretation folgt der Annahme, dass der Oberstufenschüler sich an den Leistungen und der Leistungsbereitschaft seiner Mitschüler*innen orientiert und vergleicht. Diese (echten) Vergleichshorizonte bieten dem Inter-

viewten die Möglichkeit der Anpassung und Orientierung. Mit der vierten Sequenz verdeutlicht der Interviewte, dass er die Anfangszeit in der neuen Schule, im Modus einer hohen Anschlusspassung erleben konnte.

Im Kontext des ersten Teils der Sequenz gibt der Interviewte sein Verständnis für Übertrittsherausforderungen preis („weil es muss ja jeder wieder reinkommen und der anfang“). Für sich persönlich thematisiert LUAN eine solche implizierte Übertrittskrise jedoch nicht. Damit festigt sich die Lesart eines mehr oder weniger herausfordernden Übertritts, der jedoch für den thematisierten Zeitpunkt (die erste Woche) nicht als immanente Krise der Passung erlebt wurde. Dabei fallen besonders die Begrifflichkeiten „wieder reinkommen“ auf, da so davon ausgegangen werden kann, dass es etwas bekanntes bzw. eine bekannte Norm gibt, an die der Interviewte anschließen oder sich anpassen kann. Hiermit lässt sich die Interpretation schärfen, dass das „neue“ für den Interviewten eher das bekannte „alte“ ist. Des weiteren schließt der Interviewte erneut an eine Haltung der Leichtigkeit an, welche er durch eine Orientierung an anderen Schüler*innen für sich selber bestätigt („weil es muss ja jeder wieder reinkommen“). Somit kann, zumindest für den thematisierten Zeitraum („erste woche“), eine hohe Anschlusspassung der habituellen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata an die neuen Anforderungsstrukturen der Oberstufe angenommen werden. In diesem Kontext ist es auffallend, dass der Interviewte keine direkten schulischen Bezüge herstellt oder konkrete Anforderungsstrukturen (Unterrichtsfächer, Hausaufgaben, erste Tests etc.) thematisiert. Diese fehlenden Bezüge sprechen dafür, dass die Erlebnisse der ersten Woche auch nicht als schulisch herausfordernde Ereignisse erlebt wurden. Dies passt damit zu jener Lesart, dass der Oberstufenschüler in den ersten Wochen ohne direkten Adaptions- und Transformationsdruck an die Anforderungen anschließen konnte. Die in der Habitushypothese thematisierte (trägerische) Haltung der Leichtigkeit lässt sich daher weiter festigen. Konkret lässt sich dies in einem Vergleichshorizont schärfen, bei dem LUAN aufgrund erlebter schulischer Herausforderungen, diese auch thematisch und inhaltlich erwähnen würde. Da dies bis zur Sequenz 4. nicht geschehen ist, kann davon ausgegangen werden, dass schulische Herausforderungen, für den thematisierten Zeitraum, keine nennenswerte Rolle spielten. Hierfür spricht vor allem der zweite Teil des Sprachaktes: „der anfang war auch ziemlich sachte so die erste woche“. In diesem Kontext kann für die Lesart einer (trägerischen) Haltung der Leichtigkeit, der hypothetische Anschluss skizziert werden, bei dem LUAN eine weitere zeitliche Dimension thematisiert. Hierbei wäre es denkbar, dass der Oberstufenschüler im Rahmen dieser Erweiterung von zeitlich versetzten schulischen Herausforderungen oder gesteigerten Anforderungsstrukturen spricht und dazu konkretisiert, dass das „Alte“ (im Sinne des Bekannten) zu einem späteren Zeitpunkt nicht mehr passförmig zu dem „Neuen“ war. Ein solcher Anschluss wäre eine Festigung einer habituellen Dimension der trägerischen

Leichtigkeit, da so plausibilisiert werden kann, wieso im Kontext des thematisierten Zeitraumes (erste Tage ggf. erste Woche) keinen Schilderungen schulischer Herausforderungen erfolgten. Hieran anschließend wird nun die letzte Sequenz der Passage 1. hinzugenommen.

Sequenz 5

„aber dann ist es losgegangen(.) ja jeder lehrer ist dann reingegangen und hat gesagt was er erwartet und was der stoff ist und dann (...) ist es schon losgegangen.“

Mit dieser Sequenz führt der Interviewte eine neue Perspektive ein, die als eine zeitlich versetzte Bewertung der Übertrittserlebnisse verstanden werden kann. Damit wird zum ersten Mal in dieser Passage 1 ein weiteres Thema eingeführt. Galten die vorherigen Sequenzen der Beschreibung der Übertrittserfahrungen der ersten Tage und Woche, so wird mit dieser Sequenz der zeitliche Horizont entscheidend erweitert. Mit dem ersten Teil der Sequenz wird diese thematische Erweiterung eingeführt und gerahmt. Diese Lesart wird durch die Verwendung der Begriffe „aber dann“; „dann reingegangen“; „dann ist es schon losgegangen“ unterstützt. Des weiteren verweisen die konkreten Sequenzteile („aber dann ist es losgegangen“) auf gesteigerte Anforderungen der schulischen Erlebnisse. Diese thematischen Erweiterungen werden dabei im Sprachduktus einer Rechtfertigung kommuniziert. Eine solche Lesart lässt sich mit den Begrifflichkeiten: „*aber dann*“ schärfen. Folgt man dieser Interpretation, dann passt dies zur habituellen Dimension einer trügerischen Haltung der Leichtigkeit. In diesem Kontext ließe sich plausibilisieren, wieso der Oberstufenschüler im vorangegangenen Sequenzgefüge von keinen schulisch herausfordernden Erlebnissen berichtet hat. Hierbei liegt die bereits erwähnte Annahme zugrunde, dass es zu Beginn der Oberstufe („erste woche“) keine nennenswerten und herausfordernden schulischen Erlebnisse gab. Des weiteren führt LUAN im Rahmen dieser Themen-erweiterung und des zeitlichen Perspektivenwechsel einen weiteren Verweis auf Dritte an. Diese Personengruppe („lehrer“) wird für die gesteigerte Anforderungslogik verantwortlich gemacht („ja jeder lehrer ist dann reingegangen und hat gesagt was er erwartet und was der stoff ist“). Mit dieser letzten Sequenz und den damit verbundenen thematischen Erweiterungen geht nun die Möglichkeit einher, die bestehende Habitushypothese einer Orientierung an Konformismus mit einer trügerischen Haltung der Leichtigkeit final zu schärfen und auszuformulieren.

Zusammenfassende Formulierung zur Passage 1.

„wie hast du dich denn in den ersten wochen vorbereitet gefühlt?“ (fragend) (00:06:40 Interviewer – Zeile 155 im Dokument „Transkriptionen“)

„gut eigentlich(.) denn ich war ein guter schüler(.) und da habe ich mich am anfang schon leichtgetan(.) denn man fängt ja eigentlich bei null wieder an(.) weil es muss ja jeder wieder reinkommen und der anfang war auch ziemlich sachte so die erste woche(.) aber dann ist es losgegangen(.) ja jeder lehrer ist dann reingegangen und hat gesagt was er erwarten und was der stoff ist und dann (...) ist es schon losgegangen(?) (00:06:55 LUAN – Zeile 156 im Dokument „Transkriptionen“)

In der Passage 1 wurde ein schulbezogener »*Habitus des Konformismus mit einer trägerischen Haltung der Leichtigkeit*« rekonstruiert. Als handlungsleitende Disposition kristallisierte sich in dieser Passage eine Orientierung an schulischen Erwartungen und Konformen heraus. Diese Lesart lässt sich in der Annahme schärfen, dass der Interviewte seine Rolle als neuer Oberstufenschüler an seinen Mitschüler*innen ausrichtet und orientiert. Hierfür sprechen vor allem die Begrifflichkeiten „man“ und „jeder wieder reinkommen“. Aus Sicht dieser Interpretation sind die Klassenkamerad*innen und ihr ähnliches schulisches Schicksal („es muss ja jeder wieder reinkommen“) der kollektive Bezugsrahmen, an dem sich LUANs habituelle Dispositionen des Konformismus ausrichten. Des weiteren kann diese Lesart durch die Begrifflichkeiten „guter schüler“ gestärkt werden. Konkret folgt dies der Interpretation, dass LUAN mit dieser selbstreferenziellen Explikation eine Orientierung an Erwartungen und Normen preisgibt, welche am ehesten durch das Rollenbild eines „gute[n] Schüler[s]“ befriedigt werden können. Dieses Rollenbild wird hier als eine Identifikationsebene interpretiert, mit derer der Oberstufenschüler eine für ihn passende Normalitätserwartung preisgibt.

Im Rahmen des konkreten Erzählimpulses des Interviewers lässt sich noch einmal schärfen, dass in diesem Sequenzgefüge keine nennenswerten Enaktierungspotentiale ersichtlich sind, die eine besondere schulische Strebbarkeit erkennen lassen. Hierfür spricht vor allem, dass der zeitliche Horizont für die Urteile und Bewertungen des Oberstufenschülers auf die „erste woche“ gerichtet ist. Mit dieser Interpretation geht die Annahme einher, dass LUAN im neuen Feld nicht besonders stark nach den veränderten Regeln des (neuen) schulischen Feldes suchen musste. Dementsprechend konnte LUAN den konkreten anfänglichen Zeitraum des Schulübertrittes (die erste Woche) als das bekannte Alte im Neuen wahrnehmen. Als es dann jedoch „losgegangen“ ist, schienen die bestehenden habituellen Wahrnehmungs- Handlungs- und Deutungsschemata nicht mehr deckungsreich und funktional. Dieser Lesart liegt die Interpretation zu Grunde, dass LUAN einen relativ passförmigen und wenig herausfordernden Schulübertritt (zumindest für die „erste woche“) erlebt hat. Hierbei deutet sich jedoch an, dass die Bewertungen der Übertrittserlebnisse und die damit potentiellen und implizierten Herausforderungen oder gar Passungsprobleme aus der Perspektive eines zeitlichen Kontexts betrachtet werden müssen. Konkret kann vermutet werden, dass die gesteigerten Anforderungslogiken und -strukturen (im Sinne des sekundären Habitus) zu einem späteren Zeitpunkt deutlich akzentuiertere Herausforder-

rungen darstellen können. Diese Interpretation stützt sich auf die fünfte Sequenz, da hier die Perspektive des zeitlichen Horizonts erweitert wird und thematische Bezüge zu gesteigerten Anforderungsstrukturen eingeführt werden („aber dann ist es losgegangen(.) ja jeder lehrer ist dann reingegangen und hat gesagt was er erwarten und was der stoff ist und dann (...) ist es schon losgegangen(?)“). Die explizite Erwähnung, dass die Lehrkräfte anfangen zu erläutern was „sie erwarten“ und was „der stoff“ ist, kann dabei als ein erster konkreter Kontakt mit Teilen des sekundären Habitus der neuen Schule verstanden werden. Diesbezüglich lässt sich die Dimension einer trügerischen Haltung der Leichtigkeit weiter schärfen. Wie in den einführenden Erläuterungen zum Fall LUAN angeführt, zeigt der Interviewte bereits am Anfang des Interviews eine gewisse Haltung der Leichtigkeit. Aufgrund des eher kurzen zeitlichen Horizontes („erste Woche“) scheint diese Haltung der Leichtigkeit eine trügerische oder gar fahrlässige Haltung zu sein. Da der Interviewte an mehreren Stellen des Interviews darauf verweist, dass er sich leichtgetan hat, konnte zwar angenommen werden, dass die habituelle Passförmigkeit relativ hoch ist, dies jedoch nur aufgrund der Hypothek eines kurzfristigen Erwartungshorizonts, dass die Anforderungen und Leistungsansprüche auch längerfristig so bleiben. Da LUAN jedoch selber darauf verweist, dass die schulischen Anforderungen steigen („aber dann ist es losgegangen(.)“), kann hier davon ausgegangen werden, dass die inkorporierten Wahrnehmungs- Handlungs- und Deutungsschemata vor einer Bewährungsprobe stehen. Diese trügerische Haltung der Leichtigkeit wäre daher für einen habituellen Adaptions- und Transformationsdruck prädisponiert. Abschließend kann hier festgehalten werden, dass im Rahmen der ersten Passage ein schulbezogener Habitus des Konformismus, mit einer trügerischen Haltung der Leichtigkeit, rekonstruiert werden konnte.

6.2.2 Sequenzanalyse Passage 2.

Im weiteren Interviewverlauf zeigte sich, dass der Oberstufenschüler bei seinem Schulübertritt durchaus herausfordernde Momente erlebt hat. In diesem Kontext wurde im Laufe des Gesprächs vom Interviewer die thematische Erweiterung der gesteigerten Anforderungsstrukturen aufgegriffen. Konkret wurde LUAN dazu befragt, was für ihn in den ersten vier Wochen „besonders herausfordern[d] oder besonders einfach“ (00:08:10 - Interviewer, Zeile 159) war. Hierauf antwortete der Oberstufenschüler das Folgende:

„(...) also ich habe mich sicherlich mehr angestrengt als jetzt(.) (...) das ist zurückgegangen ähm (...) ich habe halt geschaut(.) dass ich einen guten eindruck mache bei den lehrern(.) weil da hat man es gleich mal leichter (...) und schwimmen(.) da habe ich mal nach den vier wochen mal realisiert(.) dass schwimmen nix für mich ist.“ (00:08:15 – LUAN, Zeile 160)

Mit dieser Antwort schließt der Interviewte an die bereits rekonstruierte habituelle Dimension einer Haltung der Leichtigkeit an („mehr angestrengt als jetzt“). Bedenkt man die zeitliche Dimension der in Passage 1 besprochenen „ersten Woche“, dann zeichnet sich mit diesen Sprachakten vertieft das Bild von gesteigerten Anforderungen in der neuen Schule. In diesem Kontext lässt sich vermuten, dass LUAN ein gewisses Gespür dafür haben muss, wie viel (schulische) Energie er aufzubringen hat, damit er seine Ziele und Leistungen erreicht. Diese Interpretation schärft sich im Rahmen des Sprachaktes: „Das ist zurückgegangen ähm“. Konkret folgt diese Interpretation der Annahme, dass der Interviewte hier die Information preisgibt, dass er in der Lage ist einzuschätzen, wie viel Aufwand und Enaktierungen er bereitstellen muss, um seinen Ansprüchen genügend Rechnung zu tragen. Des weiteren wird in dieser Antwort zum ersten Mal ein konkretes schulbezogenes Enaktierungspotential preisgeben. Dies zeigt sich vor allem beim Verweis, er habe „halt geschaut(.) dass [er] einen guten eindruck mach[t] bei den lehrern(.) weil da hat man es gleich mal leichter“. Im Rahmen dieser Aussage ist es auffallend, dass LUAN zwar schulbezogene Enaktierungen kommuniziert, diese jedoch dezidiert nicht auf Inhalte oder Leistungen ausgerichtet sind. Dies kann als eine schulbezogene Strategie der Vermeidung interpretiert werden, bei der es darum geht, einen guten Eindruck bei den Lehrer*innen zu machen, um es somit „leichter“ zu haben. Auf was dieses „leichter haben“ gerichtet ist, bleibt an dieser Stelle noch offen. Dabei kann hier vermutet werden, dass dies als ein gewisses Rollenbild (eines unauffälligen und gehorsamen Schülers) zu verstehen ist. Um diese Lesart zu schärfen wäre ein Vergleichshorizont denkbar, bei dem LUAN über konkrete, schulbezogene Herausforderungen spricht. Im Rahmen eines solchen Sprachaktes hätte er über spezifische gesteigerte Anforderungsstrukturen berichten können, wie z.B. Hausaufgaben, neue Unterrichtsfächer, Mehraufwand durch häufige Schularbeiten oder Tests. All diese Themengebiete bzw. schulischen Anforderungsstrukturen werden jedoch nicht erwähnt. Stattdessen führt der Interviewte eine schulbezogene Eigenaktivität an, die nicht auf inhaltliche Themenkomplexe oder schulische Herausforderungen gerichtet ist, sondern auf das Ziel – „es leichter zu haben“. Aufgrund dieser spezifischen Ausführungen und dem damit einhergehenden Erkenntnisinteresse, was hinter dieser Strategie der Vermeidung stecken könnte, wurde im weiteren Verlauf des Interviews die folgende Frage gestellt:

„also(.) wenn ich dich richtig verstanden habe(.) dann sagst du(.) ich habe mich am anfang gleich mal richtig angestrengt(.) so dass ich einen guten eindruck hinterlasse(.) wieso glaubst du(.) ist das wichtig(?)“ (fragend) (00:09:05 – Interviewer, Zeile 161)

Hiervon ableitend soll im Folgenden in die Sequenzanalyse eingestiegen werden. Hierfür wird vorab die handlungspragmatische Anforderungslogik der Frage erläutert und interpretiert.

Mit dieser Erzählaufforderung wird vom Interviewer eine Art begründende Rückschau auf das vorher Gesagte eingefordert. Die spezifische Nachfrage erweckt den Eindruck, dass die angesprochene Thematik für den Interviewer eine gesonderte Bedeutung einnimmt. Die konkrete Wortwahl („also(,) wenn ich dich richtig verstanden habe“) scheint dabei mit Bedacht gewählt worden zu sein. Aus der Perspektive der Gesprächsorganisation, kann dieser Teil des Erzählimpulses als eine offene und einladende Rückfrage verstanden werden, welche dem Interviewten die Möglichkeit bietet, eine potentielle Fehlinterpretation des Interviewers zu korrigieren. Des weiteren verfolgt diese Rückfrage das Ziel, dass LUAN noch einmal tiefgreifender darüber berichtet, wieso er diese Strategie der Vermeidung anwendet. Nachdem der Interviewer die Ausgangsaussage paraphrasiert hat, wird die spezifische Frage des Erzählimpulses gestellt. Dabei wird mit dem Sprachakt „wieso glaubst du(,) ist das wichtig(?)“ der Raum für mögliche Anschlüsse vorab eingegrenzt. Konkret fordert der Interviewer damit eine Einordnung und Begründung für die vorangegangenen Sprachakte LUANs ein. Im Sinne dieser Eingrenzung bietet es sich an, potentielle Antwortmöglichkeiten des Interviewten vorab zu skizzieren. Der Jugendliche könnte direkt an die Thematik anschließen und darüber berichten, wieso er diese Taktik ausführt. Dabei könnte er davon sprechen, dass er wenig Interesse an schulischen Inhalten und Leistungsbereitschaft hat und daher die angesprochene Strategie nutzt, um im Unterricht nicht aufzufallen. Im Kontext einer solchen Lesart ließe sich vermuten, dass hier eine Haltung der Vermeidung oder gar Täuschung steckt, welche ggf. durch eine schulische Indifferenz hervorgebracht wird. In dieser Lesart wären schulische Bezüge, Herausforderungen und Inhalte für LUAN keine wichtigen und erstrebenswerten Ziele (Gegenhorizonte). Des weiteren wäre es denkbar, dass der Interviewte eine Richtigstellung der Fehlinterpretation des Interviewers anführt. Dabei könnte er über die Gründe sprechen, wieso er einen „guten eindruck hinterlasse[n]“ will. In diesem Kontext wäre es möglich, dass er über schulische Negativerfahrungen oder gar Schulängste spricht und damit versucht zu plausibilisieren, wieso er eine Taktik der Vermeidung oder gar Täuschung kommuniziert hat. Mit diesen Ausführungen wird nun die erste Sequenz der zweiten Passage hinzugenommen.

Sequenz 1

„ja (...) (,) wenn du gleich schon nervst(,) dann nerven dich die lehrer auch(.)“ (00:09:11 – LUAN, Zeile 162)

Mit dieser Sequenz bestätigt LUAN die offene Frage bezüglich der Richtigkeit der paraphrasierten Formulierung des Interviewers. Durch die Bejahung („ja“) akzeptiert der Interviewte die Thematik und führt danach eine erklärende Erläuterung an („wenn du gleich schon nervst(,) dann nerven dich die

lehrer auch“). Diese Erläuterung wird dabei in Form einer Rechtfertigung argumentiert, bei der ein zentraler Ankerpunkt die Vermeidung des „genervt werdens“ ist. Im Rahmen dieser Art der Themensetzung lassen sich verschiedene Fragen diskutieren, was genau vermieden werden soll bzw. was LUAN unter „nerven“ versteht und was für Erlebnisse er hiermit verbindet. Dabei lässt sich vermuten, dass der Interviewte schulbezogene, herausfordernde Interaktionen mit den Lehrkräften meint. Dies könnte sich zum einen auf die neuen Anforderungen in der Oberstufe beziehen, oder zum anderen auf konkrete Negativerfahrungen, die weniger mit schulischen Bezügen und Inhalten zu tun haben als mit der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*in. In diesem Kontext lässt sich die Interpretation entwickeln, dass mit dem Sprachakt „dann nerven dich die lehrer auch(.)“ eine abwehrende oder gar abneigende Haltung gegenüber den Lehrer*innen preisgegeben wird. Dabei kann sich diese Ablehnung auf verschiedene Dimensionen der pädagogischen Beziehung und Interaktionsordnungen oder schulischen (und ggf. gesteigerten) Aufgaben beziehen. Zum einen wäre es denkbar, dass es um konkrete schulische Anforderungsstrukturen (Hausaufgaben, Schularbeiten, wöchentliche Wiederholungstests etc.) geht, zum anderen könnte damit das pädagogische Beziehungsgefüge zwischen Schüler*in und Lehrer*in selbst gemeint sein. Da diese Thematik durch die explizite Erwähnung der Lehrkräfte eingeführt wird, wäre es möglich, dass LUAN mit dieser Aussage die Erwartungshaltungen der neuen Oberstufenlehrer*innen adressiert und demnach der Fokus auf den Interaktionen der pädagogischen Beziehung liegt. Mit einer solchen Interpretation könnte die angesprochene Vermeidungsstrategie auf Teilbereiche des sekundären Habitus der Schule bezogen sein, welcher von den pädagogischen Fachkräften als idealisierter Anspruch an die Oberstufenschüler*innen weitergegeben wird. Im Rahmen der bisherigen Ausführungen kann somit eine habituelle Disposition der schulischen Indifferenz vermutet werden, bei der noch zu klären wäre, welche Intensität ein solcher, schulbezogener Modus Operandi einnimmt. Des Weiteren kann diese These noch bezüglich ihres zentralen Ankerpunktes (schulische Anforderungsstrukturen vs. pädagogische Beziehungen und die damit implizierten Erwartungshaltungen) differenziert werden. Beide Ausrichtungen wären in der Lage die Strategie der Vermeidung zu plausibilisieren. Eine dritte Lesart folgt der Interpretation, dass dieser Sequenz eine genügsame, schulische Grundhaltung vorrausgeht. Konkret bezieht sich dies auf die Annahme, dass LUAN kein besonderes Interesse an schulbezogenen Interaktionen oder Leistungen hat und er daher versucht nicht aufzufallen. Die expliziten Verweise, nicht genervt werden zu wollen, sowie die damit einhergehende Strategie der Vermeidung, sind somit die Ergebnisse einer habituellen Disposition der Genügsamkeit und Bescheidenheit. Nicht aufzufallen, um damit schulbezogene Interaktionen zu vermeiden, wäre in dieser Lesart ein positiver Gegenhori-

zont von LUAN. Mit diesen Ausführungen wird im Folgenden begonnen, die ersten eigenständigen Habitushypothesen auszuformulieren.

Habitushypothese 1 – „ein Habitus der schulischen Abneigung und Indifferenz“ (mit Fokus auf die schulischen Anforderungsstrukturen) (Kontrasthypothese)

Die These eines Habitus der schulischen Abneigung und Indifferenz entspringt der Interpretation, dass der Sequenz 1 eine schulische Gleichgültigkeit oder gar Abneigung vorausgeht. Ein Ergebnis dieser Dispositionen ist die von LUAN angesprochene Strategie der Vermeidung. Konkret bezieht sich dies auf die explizit erwähnte Taktik, einen guten Eindruck hinterlassen zu wollen, damit der Interviewte nicht von seinen Lehrer*innen genervt wird. In dieser Habitushypothese wird das Schlaglicht auf die neuen Anforderungsstrukturen der Oberstufe bezogen. Dies bedeutet, dass der Kern der Vermeidungsstrategie sich aus dem Bedürfnis speist, so wenig wie möglich bis keine herausfordernden schulischen Anforderungen bewältigen zu müssen. Schulisch nicht herausgefordert zu werden ist in dieser Hypothese ein positiver Gegenhorizont. Die hierzu notwendige Enaktierung wird vom Interviewten durch die Strategie der Vermeidung erzeugt. Um diese These weiter verfolgen zu können, wären Sprachakte notwendig, die zum einen an die Lesart einer gleichgültigen oder abwehrenden Haltung anschließen können und zum anderen müsste erkennbar sein, dass der Interviewte wenig bis gar nicht bereit ist, schulbezogene Enaktierungen zu gewährleisten, welche den positiven Gegenhorizont in Richtung der Bewältigung schulischer Herausforderungen verschieben würde. Konkret könnte LUAN darüber berichten, dass er kein Interesse an schulischen Inhalten der Oberstufe hat und dabei auch nicht bereit ist, schulbezogene Herausforderungen zu bewältigen. In diesem Kontext wäre es denkbar, dass der Interviewte über spezifische, schulbezogene Aufgaben (Tests, Hausaufgaben, Schularbeiten etc.) spricht, für die er keine Energie investieren möchte. Im Rahmen dieser Ausführungen deutet sich jedoch bereits an, dass eine solch prägnante habituelle Disposition nur schwer an die Ausführungen aus der Rekonstruktion der vorangegangenen Sequenzanalyse aus Passage 1 anschließen könnte. Konkret bezieht sich dies auf die rekonstruierten Anteile einer habituellen Disposition des Konformismus und der expliziten Aussage, er „war ein guter Schüler“ (00:06:55 LUAN). Demnach bietet sich die Habitushypothese einer schulischen Abneigung und Indifferenz (mit Fokus auf die Ablehnung der Anforderungsstrukturen) als eine Art Kontrasthypothese an, welche zur Schärfung und Abgrenzung, im Sinne eines Vergleichshorizonts, der folgenden Hypothesen herangezogen werden kann.

Habitushypothese 2 – „ein Habitus der schulischen Indifferenz“ (mit Fokus auf die pädagogische Beziehung)

Die These eines Habitus der schulischen Indifferenz mit Fokus auf die pädagogische Beziehung entspringt der Interpretation, dass der Sequenz 1 eine gleichgültige oder gar abwehrende Haltung gegenüber den neuen Oberstufenlehrkräften und dem damit einhergehenden Beziehungsgefüge vorausgeht. Die pädagogische Beziehung zwischen Schüler*in und Lehrkraft, mit all den damit implizierten Interaktionsverhältnissen, sind in dieser These als ein soziales Gefüge zu verstehen, welches vom Interviewten gleichgültig betrachtet oder sogar abgelehnt wird. In dieser Habitushypothese zeichnet sich der positive Gegenhorizont durch die Vermeidung oder Ablehnung einer pädagogischen Beziehung aus. Dabei gibt LUAN Enaktierungspotentiale durch die Strategie der Vermeidung preis, welche sich im Rahmen des Sprachaktes „ja (...) („) wenn du gleich schon nervst(,)“ in Richtung des angestrebten Horizontes ausrichten. Des weiteren kann in dieser These die Vermutung integriert werden, dass schulische Inhalte und Anforderungen vom Interviewten durchaus Teil eines positiven Gegenhorizontes sein können. Konkret bezieht sich dies auf die Annahme, dass schulische Anforderungen und Inhalte vom Interviewten insofern akzeptiert und anstrebenenswert sind, als dass diese eine notwendige Bedingung darstellen, um eine erfolgreiche Schulbiographie zu gewährleisten. Im Rahmen dieser Lesart würde sich eine gewisse Dialektik dokumentieren, da sich der Oberstufenschüler so in einem Spannungsfeld zwischen schulischem Erfolg und Ablehnung der pädagogischen Beziehung befindet. Um diese Habitushypothese weiter verfolgen zu können, müssten im weiteren Verlauf Sequenzen anschließen, die an eine Haltung der Gleichgültigkeit oder gar Abneigung anschließen können. Der zentrale Fokus einer solchen Indifferenz wäre die pädagogische Beziehung. Konkret könnte der Interviewte über vergangene Negativerlebnisse sprechen aus denen hervorgeht, dass er eine gewisse Gleichgültigkeit oder Abneigung gegenüber den pädagogischen Fachkräften entwickelt hat. Des weiteren wäre es denkbar, dass LUAN darüber berichtet, dass er die Aufgabenstellungen der Lehrkräfte deshalb akzeptiert und ausführt, damit er weiterhin eine positive schulische Bilanz bzw. Biographie vorweisen kann.

Habitushypothese 3 – „ein Habitus der schulischen Genügsamkeit“

Die dritte These eines Habitus der schulischen Genügsamkeit entspringt der Lesart, dass der Sequenz 1 eine handlungsleitende Orientierung an Genügsamkeit und Bescheidenheit vorausgeht. Diese Annahme schärft sich in der Interpretation, dass die Strategie der Vermeidung weniger aus einer indifferenten Haltung gegenüber schulischen Bezügen (dies gilt sowohl für die pädagogischen Beziehungen als auch für schulische Anforderungsstrukturen)

entspringt, sondern vielmehr das Ergebnis einer habituellen Disposition schulischer Genügsamkeit ist. Unauffälligkeit und am Durchschnitt orientierte schulische Leistungen und Noten könnten in dieser These als zentrale Ankerpunkte des positiven Gegenhorizonts angesehen werden. Damit einhergehend ließe sich die Strategie der Vermeidung eher als eine Taktik der Unauffälligkeit und Genügsamkeit deuten. Das Ziel einer solchen sozialen Praxis könnte die Erschaffung eines schulischen Rollenbildes des unauffälligen und gehorsamen Schülers sein. Diese Interpretation wäre in der Lage, an fehlende schulischen Enaktierungen anzuschließen. Überdurchschnittliche eigenaktive Anteile einer schulischen Enaktierung spielen für den Interviewten eine untergeordnete Rolle bzw. werden sie nicht als erstrebenswert, im Sinne eines positiven Gegenhorizonts, angesehen und kommuniziert. Um diese Habitushypothese weiter verfolgen zu können, müssten im kommenden Sequenzverlauf Sprachakte folgen, die eine Orientierung an Genügsamkeit und Unauffälligkeit preisgeben. Dabei könnte LUAN darüber sprechen, dass er sich mit guten, jedoch nicht überdurchschnittlich guten Noten zufriedengibt. Des weiteren wäre es denkbar, dass der Oberstufenschüler darüber berichtet, dass er auch nicht gewillt ist, über dem Durchschnitt liegende schulische Leistungen anzustreben. Hieran anschließend, wird nun eine weitere Sequenz hinzugenommen und mit der Verifikation, Adaption oder Falsifikation der bestehenden drei Habitushypothesen begonnen.

Sequenz 2

„weil sie dich dann öfter drannehmen und öfter bei den stundenwiederholungen oder so.“

Mit dieser Sequenz bezieht sich der Interviewte thematisch weiter auf die bereits angesprochene Taktik der Vermeidung bzw. Täuschung aus dem vorangegangenen Gesprächsverlauf. Dabei wird der konkrete Sprachakt aus der Perspektive einer Rechtfertigung bzw. Erklärung argumentiert. Am deutlichsten wird dies durch die einführende Begrifflichkeit „weil“ erkennbar. Auf der expliziten sprachlichen Ebene geht es dem Interviewten um die Verhinderung, in der Schule „drangenommen“ zu werden. Im Rahmen dieser spezifischen Begrifflichkeit, kann die Annahme zu Grunde gelegt werden, dass die damit beschriebene schulische Interaktion des „drangenommen werdens“ als eine passive schulische Praxis zu verstehen ist. Diese Interpretation folgt der Vermutung, dass das beschriebene Szenario als ein klassisches Frage-Antwort-Spiel gedeutet werden kann. LUANs Ziel ist es demnach, so wenig wie möglich an dieser Interaktion bzw. sozialen (schulischen) Praxis teilzunehmen. Des weiteren gibt der Oberstufenschüler im Rahmen der zweiten Sequenz eine subjektive Theorie wieder, mit der er sich das Zustandekommen dieser Interaktion erklärt. Konkret kann dies durch die folgende Gleichung beschrieben werden: wer auffällt, der wird vermehrt in die Unterrichtsinteraktionen einbezogen. Begrifflich expliziert sich diese Annahme durch

das Wortpaar „weil“ und „dann“. Nicht an diesen schulischen Interaktionen zu partizipieren, scheint folglich für LUAN ein anstrebenwertes Ziel zu sein. Die angesprochene Taktik der Vermeidung stellt hierbei die notwendigen Enaktierungspotentiale bereit. Mit dieser Interpretation schärft sich die Lesart einer gewollten schulischen Unauffälligkeit.

Für die bestehende (Kontrast)Hypothese eines Habitus der schulischen Abneigung und Indifferenz, mit Fokus auf schulbezogene Anforderungen, bietet diese Sequenz keine nennenswerten Weiterführungsmöglichkeiten. Dieser Ausschluss folgt dabei der Interpretation, dass die entscheidende Perspektive der Sequenz 2 auf die soziale (schulische) Praxis des Frage-Antwort-Spiels ausgerichtet ist. Konkret bezieht sich dies auf die explizite Erwähnung der Lehrer*innen („weil sie dich dann öfter drannehmen“). Bei einer handlungsleitenden habituellen Disposition der schulischen Indifferenz mit Fokus auf die schulischen Anforderungsstrukturen wäre zu erwarten gewesen, dass der Interviewte konkrete schulische Themen oder Inhalte (Hausaufgaben, Tests, Schularbeiten etc.) erwähnt und dabei erkenntlich macht, dass er diesen eher gleichgültig oder abgeneigt gegenübersteht. Des Weiteren kann die Kontrasthypothese nicht weiter verfolgt werden, da sich bereits im Rahmen der rekonstruierten habituellen Disposition eines schulischen Konformismus aus Passage 1 gezeigt hat, dass schulbezogene Inhalte und Themen von LUAN nicht gleichgültig oder abwehrend behandelt werden.

Im Rahmen der Sequenz 2 kann die Habitushypothese einer schulischen Indifferenz mit Fokus auf die pädagogische Beziehung weitergeführt werden. Dies folgt der Interpretation, dass der Interviewte eine explizite Erwähnung der Lehrer*innen kommuniziert. „sie“ nehmen die Schüler*innen dran und dementsprechend sind „sie“ es, welche die Schüler*innen in die Unterrichtsinteraktionen einbeziehen. Mit dem direkten Verweis auf die „stundenwiederholungen oder so“ lässt sich diese Lesart insofern schärfen, als dass es sich hierbei um eine eher passive, soziale (schulbezogene) Interaktion handelt, welche im Sinne einer klassischen Frage-Antwort-Interaktion gedeutet werden kann. Damit kristallisiert sich in dieser Interpretation ein negativer Gegenhorizont aus, der sich durch die Interaktion einer passiven Befragung durch die Lehrkraft auszeichnet. Die habituellen Dispositionen der Gleichgültigkeit oder gar Abneigung gegenüber der pädagogischen Beziehung und den damit einhergehenden schulischen Interaktionen (hier vor allem jene des passiven „drangenommen werdens“) stellen in dieser Habitushypothese die handlungsleitenden Wissensbestände im Sinne eines schulbezogenen Modus Operandi dar. Um diese Habitushypothese weiter verfolgen zu können, sollten im Fortgang des Gesprächsverlaufs Sprachakte erfolgen, die eine gleichgültige oder deutliche Abneigung gegenüber den Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften erkennen lassen. In diesem Kontext wird der Fortgang der kommenden Sequenzen zeigen, wie stark diese schulische Indifferenz (mit

Fokus auf die pädagogische Beziehung) als habituelle Disposition gewichtet werden kann.

Die Habitushypothese eines Habitus der schulischen Genügsamkeit kann im Rahmen der Sequenz 2 weitergeführt werden. Dies folgt der Interpretation, dass der Interviewte erneut keine eigenaktive Rolle einnimmt und damit keine Anzeichen für gesonderte bzw. überdurchschnittliche schulische Enaktierungen preisgibt. Ähnlich wie in den Habitushypothesen einer schulischen Indifferenz, zeichnet sich hier ein positiver Gegenhorizont durch die Vermeidung der schulischen sozialen Praxis des ‚drangenommen werdens‘ aus. Durch den spezifischen Begriff „öfter“ kann diese Hypothese dahingehend gestärkt werden, als dass diese Begrifflichkeit im Sinne einer gewissen schulbezogenen Anteilnahme verstanden werden kann. Konkret folgt dies der Lesart, dass LUAN durchaus bereit ist, im Rahmen seiner schulischen Genügsamkeit an schulbezogenen Interaktionen teilzunehmen. Dies jedoch nicht „öfter[s]“, als er es für notwendig erachtet. Konkrete schulische Inhalte, Themen und Herausforderungen sind in dieser Interpretation keine Negativhorizonte, die es für den Interviewten abzuwehren gilt. Seine schulbezogenen Enaktierungen und Handlungsstrategien scheinen, im Rahmen seiner genügsamen Grundhaltung, auszureichen, die für ihn passenden Leistungen zu erreichen und damit letztlich im Bild einer positiven Bilanz (siehe rahmende Ausführungen zur Einführung in den Fall LUAN) bleiben zu können. Die latent zugrundeliegende Genügsamkeit kann so die explizit erwähnte Strategie der Vermeidung bzw. Täuschung plausibilisieren. Um diese Habitushypothese weiter verfolgen zu können, müssten im kommenden Sequenzgefüge Sprachakte folgen, die an die hier beschriebenen habituellen Disposition der schulischen Genügsamkeit anschließen können. Dabei wäre es denkbar, dass der Oberstufenschüler darüber berichtet, dass er schulische Herausforderungen, Anforderungen oder schulische Interaktionen mit den Lehrkräften in Kauf nimmt, wenn dies mit seinem erstrebenswerten Gegenhorizont (eine positive Bilanz ziehen zu können) entgegenkommt. In diesem Kontext könnte LUAN auch noch einmal Bezüge zum Thema Unauffälligkeit ansprechen. Dabei könnte er konkreter darüber berichten, wie viel Zeit und Energie er hierfür bereit ist aufzuwenden. Hieran anschließend wird nun eine weitere Sequenz aus der Passage 2 hinzugenommen.

Sequenz 3

„und wenn du einen guten eindruck hinterlässt (...)“

Mit der Sequenz 3 wird vom Interviewten die inhaltliche Themensetzung (Strategie der Vermeidung bzw. Täuschung) weiter argumentiert. Sprachlich wird dies erneut im Duktus einer erläuternden Erklärung ausgeführt. Dabei wird im Rahmen dieser Sequenz der zentrale Mechanismus bzw. das spezifische Ziel der Strategie der Vermeidung erläutert. Konkret geht es dem Inter-

viewten um die Erzeugung bzw. Aufrechterhaltung eines „guten eindruck[s]“. Damit dokumentiert sich in dieser Aussage ein Wissen über das von den Lehrer*innen bevorzugte oder gar eingeforderte Verhalten ihrer Schüler*innen. Die explizite Erwähnung eines „guten eindruck[s]“, kann somit als das von den Lehr*innen erwartete Rollenbild verstanden werden. Im Kontext der bisherigen Ausführungen des Interviewten, kann diese Erwartungshaltung als das Rollenbild eines ruhigen, nicht „nervenden“ und gehorsamen Schülers gedeutet werden. Im Sinne dieser Lesart lässt sich die Erwartungshaltung der Lehrkräfte als ein Teil der schulischen Anforderungsstrukturen – im Sinne des sekundären Habitus – verstehen. Die Eigenaktivität, „einen guten eindruck zu hinterlassen“, ist damit ein zentraler Ankerpunkt des positiven Gegenhorizonts (nicht durch die Lehrer*innen „genervt zu werden“). Mit dieser Interpretation kann die habituelle Passung zwischen den primären Habitusdispositionen und der Erwartungshaltung bzw. den Anforderungsstrukturen des sekundären Habitus adressiert werden. Konkret stützt sich dies auf die Annahme, dass der Interviewte es bevorzugt, unauffällig zu sein und zu bleiben, so dass seine Leistungsfähigkeit und damit seine primären inkorporierten Handlungs-, Wahrnehmungs- und Deutungsschemata nicht auf die Probe gestellt werden. Mit dieser Interpretation schärft sich die habituelle Disposition der schulischen Genügsamkeit. Des weiteren kann hieraus abgeleitet werden, dass LUAN ein Gespür dafür haben muss, was die neuen Oberstufenlehrer*innen von ihm für ein Verhalten einfordern. Damit wird der Schüler zum partizipierenden, jedoch nicht direkt hervorstechenden Mitspieler in einem neuen sozialen Feld (Oberstufe). Die damit angesprochene Thematik der kulturellen Passung lässt sich so durch eine Weiterentwicklung der angelegten Lesart schärfen. Konkret bezieht sich dies auf die zeitliche Nähe des vergangenen Schulübertritts (das Interview erfolgte ca. 12 Wochen nach dem Schulübertritt), welcher von LUAN tendenziell weiterhin als das Alte im Neuen gedeutet werden kann. Die grundsätzlich eingeforderten Handlungsschemata und Verhaltensweisen (gehorsam, nicht nerven, unauffällig, etc.) eines Oberstufenschülers sind bereits bekannt und stehen nicht konträr zu den inkorporierten Wissensbeständen aus der Unterstufensozialisation LUANs. Die in der Unterstufe inkorporierten schulbezogenen habituellen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata scheinen daher eine hohe Anschlussfähigkeit an die Erwartungshaltungen bzw. Anforderungsstruktur des sekundären Habitus in der Oberstufe aufzuweisen.

Für die bestehenden Habitus-hypothesen zeigt sich so eine tendenzielle Gewichtung zum Vorteil der Habitus-hypothese einer schulischen Genügsamkeit. Diese Auslegung folgt dabei der Interpretation, dass bisher keine weiteren Indizien zu finden sind, dass LUAN eine gleichgültige oder gar abwehrende Haltung gegenüber dem Beziehungsgefüge mit seinen neuen Lehrkräften preisgibt (Habitus-hypothese der schulischen Indifferenz mit Fokus auf die pädagogische Beziehung). Mit dem expliziten Verweis einen „guten ein-

druck“ zu hinterlassen, schärft sich diese Interpretation (und der damit verbundene Ausschluss) insofern, als dass bei einer Haltung der Gleichgültigkeit und schulischen Indifferenz nicht zu erwarten wäre, dass der Interviewte einen Wert auf seinen hinterlassenen Eindruck legt. Wären hier habituelle Dispositionen einer schulischen Indifferenz handlungsleitend, hätte man eher erwarten können, dass der Oberstufenschüler darüber berichtet, dass es ihm egal ist, welchen Eindruck er bei den neuen Lehrkräften hinterlässt. Der positive Gegenhorizont, die Vermeidung des ‚genervt werdens‘ bzw. die Verhinderung der passiven schulischen Interaktionen der Befragung, scheint zwar auch hier zentral, jedoch kann im Rahmen dieser Sequenz nicht weiter davon ausgegangen werden, dass dies aufgrund einer indifferenten Haltung gegenüber pädagogischen Beziehungen hervorgebracht wird. Im Kontext dieser Interpretation ist die Habitushypothese einer schulischen Indifferenz, mit Fokus auf die pädagogische Beziehung, eher auszuschließen.

Somit kristallisiert sich im Rahmen der Sequenz 3 eine handlungsleitende Disposition der schulischen Genügsamkeit heraus. Diese Auslegung stützt sich auf die Lesart, dass der Interviewte keine nennenswerten schulischen Enaktierungen vorweist und dennoch die positive Gesamtbilanz kommunizierte, er sei ein „guter schüler“. Diese Anteile eines schulbezogenen Modus Operandi speisen sich damit aus einer genügsamen und eher zurückhaltenden Orientierung. Hierbei kann jedoch auch vermutet werden, dass der Oberstufenschüler kein gänzlich passiver Akteur der schulischen Interaktionen ist, da er zumindest in der Lage ist, die Anforderungen des neuen Feldes (Oberstufe) zu lesen und zu interpretieren. Damit einhergehend zeigt sich auch eine schulische Anteilnahme, die für LUAN ausreicht, um seine Ziele (einen guten Eindruck zu hinterlassen und daher nicht „genervt zu werden“) zu erreichen. Konkret bedeutet dies, dass den Zielen des Interviewten eine genügsame und an der Mitte orientierte Haltung vorausgeht. Diese Grundorientierungen erreichen dabei jedoch nicht die gänzliche Verabsolutierung einer schulischen Genügsamkeit oder Anspruchslosigkeit, da LUAN bereits verdeutlichte, dass schulische Bezüge und Inhalte für ihn keine negativen Gegenhorizonte darstellen. Daher lässt sich hier vermuten, dass der Oberstufenschüler, im Rahmen seiner Genügsamkeit bereit ist, schulische Leistungen und Herausforderungen zu bewältigen, damit die Gesamtbilanz der schulischen Biographie positiv ausfällt. Der explizite Verweis: „einen guten Eindruck“ hinterlassen zu wollen, ist somit der zentrale Ankerpunkt einer Lesart der Genügsamkeit ohne die pauschale Ablehnung schulischer Herausforderungen bzw. Inhalte. Damit dokumentiert sich in dieser Sequenz eine schulbezogene Bereitschaft zur Leistung und Anteilnahme, die jedoch durch eine habituelle Disposition der Genügsamkeit eingegrenzt wird. Überdurchschnittliche hohe Leistungen und besondere schulische Enaktierungen sind von LUAN nicht zu erwarten. Um diese Habitushypothese weiter zu stärken, sollte die habituelle Grundhaltung im kommenden Sequenzgefüge weiter erkennbar sein und ggf. noch

ausdifferenziert werden. So wäre es denkbar, dass der Interviewte über schulische Inhalte und Anforderungen spricht, die für ihn dann relevant werden, wenn sie die Grenzen (diese sind hier als heuristischer Begriff zu verstehen, nicht als finale und unüberwindbare Linie) seiner habituellen Grundausrichtung nicht überschreiten bzw. herausfordern. Des weiteren wäre es denkbar, dass der Oberstufenschüler weiter über strategische Methoden und subjektive Theorien berichtet, die für ihn entweder dienlich sind oder mit denen er sich das Zustandekommen schulbezogener sozialer Praxen (bspw. passives „drangenommen werden“) erklärt. Hieran anschließend wird nun eine weitere Sequenz hinzugenommen.

Sequenz 4

„also das ist jetzt meine meinung jetzt(,)“

Mit diesem Sprachakt führt der Interviewte eine Art nachgereichte Rahmung ein, welche mit der Begrifflichkeit „also“ eingeleitet wird. Dabei scheint es um einen expliziten Verweis zu gehen, dass das Gesagte bzw. die nachfolgenden Ausführungen als individuelle Meinung zu verstehen sind („also das ist jetzt meine meinung“). Auf der interpretativen Ebene ließe sich damit eine gewisse Selbstsicherheit deuten. Konkret stützt sich diese Lesart auf die Annahme, dass LUAN mit dieser Sequenz die Information preisgibt, dass die verhandelte Thematik nicht willkürlich, sondern auf sich selbst bezogen und selbstsicher kommuniziert wird. In diesem Kontext wirkt der Sprachakt wie eine Art Rückversicherung, die dem Interviewer signalisieren soll, dass es sich bei der besprochenen Thematik um den persönlichen Standpunkt des Interviewten handelt („also das ist jetzt meine meinung jetzt“). Mit dieser relativ klaren thematischen Einsetzung („meine meinung“) kann vermutet werden, dass LUAN durchaus habituelle Dispositionen einer gewissen Selbstsicherheit bzw. eines gewissen Selbstbewusstseins aufweist. Aus der Perspektive der latenten Handlungsleitung lassen sich diese Haltungen und Orientierungen (Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit) jedoch nicht direkt als ein Modus Operandi ausweisen. Diese Interpretation folgt der Annahme, dass der Interviewte darauf verweisen möchte, dass die bisherigen Ausführungen und die Kommenden, als ein individueller Standpunkt bzw. „meinung“ zu verstehen sind. Dieser thematische Einschub kann so als ein selbstbewusster Ausdruck interpretiert werden. Hierbei scheint es jedoch zentral, dass dieses Selbstbewusstsein nicht als überhöhtes Selbstwertgefühl gedeutet wird, sondern eher als ein Bewusstsein über das eigene Selbst und die damit einhergehende Überzeugung, dass die eigene „meinung“ so wichtig ist, dass LUAN im Rahmen seiner Ausführungen noch einmal darauf verweisen möchte.

Des Weiteren eröffnet dieser Sprachakt für die bestehende Habitushypothese einer schulischen Genügsamkeit die Option, die Ausführungen bezüglich der Thematik der aktiven schulischen Anteilnahme in ihrer inneren Logik zu verdichten. Im Rahmen der Sequenz 4 kann eine schulbezogene Enaktierung vermutet werden, die nicht auf die Inhalte bezogen ist, sondern vielmehr auf die Fähigkeit, schulische Anforderungsstrukturen zu deuten und dann ggf. zu erfüllen. Diese Auslegung entspringt der Annahme, dass LUAN durchaus in der Lage ist, eigenaktive schulbezogene Umsetzungsmöglichkeiten anzuwenden, um die Herausforderungen der Oberstufe zu bewältigen. Mit dieser Lesart lässt sich die Interpretation schärfen, dass der Oberstufenschüler in den Interaktionsordnungen schulischer sozialer Praxen keine gänzlich passive Rolle einnimmt. Um diese Interpretation zu schärfen, kann ein hypothetischer Vergleichshorizont eines passiven Schülers herangezogen werden, der sich den schulbezogenen Anforderungen, Herausforderungen und sozialen Interaktionsordnungen der Oberstufe ergibt. Hierbei wäre nicht nur die Disposition einer schulischen Genügsamkeit handlungsleitend, sondern auch die Passivität und die fehlenden schulischen Enaktierungen, um die Herausforderungen eines Schulübertrittes zu bewältigen. LUAN hingegen zeigt eher die Rolle eines teilweise aktiven Mitspielers, der im Rahmen seiner habituellen schulischen Genügsamkeit die Fähigkeit aufweist, die jeweiligen Anforderungen der neuen Schule (und somit den sekundären Habitus) in Teilen wahrzunehmen und mit diesem umzugehen. Mit dieser Auslegung schärft sich das Bild eines genügsamen Oberstufenschülers, der im Rahmen seiner habituellen Disposition ausreichend Enaktierungen aufweist, damit er seinen positiven Gegenhorizont (nicht durch schulbezogene soziale Interaktionen genervt werden und dennoch eine positive Bilanz ziehen zu können) entgegenkommen kann. Hieran anschließend wird nun die letzte Sequenz dieser Passage hinzugenommen.

Sequenz 5

„dass sie dich dann eher in ruhe lassen und glücklicherweise nur dann drannehmen(.) wenn du gelernt hast.“

Mit dieser letzten Sequenz zeichnet sich final die Lesart einer habituellen Disposition der schulischen Genügsamkeit ab. Am deutlichsten zeigt sich dies durch den expliziten Verweis: „dass sie dich dann eher in ruhe lassen“. Somit kann davon ausgegangen werden, dass die handlungsleitenden Wissensbestände dieser Passage am ehesten einem Habitus der schulischen Genügsamkeit entspringen. Diese habituelle Disposition der Genügsamkeit weißt dabei auch Dimensionen und Haltungen eines gehorsamen und unauffälligen Schülers auf. Hierbei ist es jedoch zentral, dass diese Unauffälligkeit nicht zwangsläufig einer schulbezogenen Indifferenz oder Unterlegenheit

hervorgebracht wird, sondern vielmehr dem Bedürfnis, so wenig wie möglich in die sozialen Praxen mit Lehrkräften einbezogen zu werden. Die damit angesprochenen Interaktionen mit den pädagogischen Fachkräften stellen somit für den Interviewten einen negativen Gegenhorizont dar. Das Vermeiden bzw. Geringhalten dieser Momente ist für LUAN ein erstrebenswerter Horizont. Mit dem zweiten Teil der Sequenz 5 („und glücklicherweise nur dann drannehmen(,) wenn du gelernt hast“) bestätigt der Oberstufenschüler die Vermutung bezüglich seines positiven Gegenhorizonts, dass er nicht „genervt werden“ will. Diese spezifische Formulierung (genervt werden) wird hier angeführt, weil sie als empirische Spur im Verlauf der Sequenzgefüge von LUAN hinterlassen wurde („dann nerven dich die lehrer auch(.““). Auf der interpretativen Ebene dokumentiert sich in dieser sprachlichen (sozialen) Hinterlassenschaft eine Orientierung an der Vermeidung von spezifischen sozialen Interaktionen des schulischen Alltages (wobei es sich hierbei um das konkrete, eher passiv erzeugte, drangenommen werden handelt). Die hierfür notwendigen Enaktierungen und eigenaktiven Anteile manifestieren sich in der Strategie der Vermeidung, welche sich durch eine unauffällige und gehorsame Schülerrolle konkretisieren. Des weiteren kristallisiert sich in diesem Kontext heraus, dass der Interviewte durchaus in der Lage ist, die Anforderungslogiken und Strukturen des schulischen Alltages wahrzunehmen. Dies befähigt den Interviewten seinem positiven Gegenhorizont entgegen zu kommen. Dieser Teil der Interpretation stützt sich auf die Annahme, dass LUAN die neuen Anforderungsstrukturen und Herausforderungen der Oberstufe zum einen als das Alte im Neuen deuten konnte (konkret bezieht sich dies auf die Annahme, dass das die grundlegenden Verhaltensmuster des Rollenbildes eines Oberstufeneducanten nicht bedeutend abweichend sind von jenen einer*s Unterstufenschüler*in) und zum anderen ist er im Rahmen seiner Wahrnehmungsschemata in der Lage, neue und ggf. veränderte Anforderungen zu interpretieren und daran anzuschließen. Diesbezüglich zeigt sich im Rahmen des expliziten Verweises „dann drannehmen(,) wenn du gelernt hast“, dass schulische Anforderungen und Inhalte für den Interviewten keine negativen Gegenhorizonte sind. Im Rahmen des Sequenzteils „wenn du gelernt hast“ kann also davon ausgegangen werden, dass der Oberstufenschüler durchaus in der Lage ist, schulische Anforderungen zu bewältigen und passable Leistungen hervorzubringen. Mit diesen Ausführungen wird nun begonnen eine zusammenfassende Formulierung zu skizzieren.

Zusammenfassende Formulierung zur Passage 2

„also(,) wenn ich dich richtig verstanden habe(,) dann sagst du(,) ich habe mich am anfang gleich mal richtig angestrengt(,) so dass ich einen guten eindruck hinterlasse(.) wieso

glaubst du(.) ist das wichtig(?) (fragend) (00:09:05-6 Interviewer – Zeile 161 im Dokument „Transkriptionen“)

„ja (...) (.) wenn du gleich schon nervst(.) dann nerven dich die lehrer auch(.) weil sie dich dann öfter drannehmen und öfter bei den stundenwiederholungen oder so(.) und wenn du einen guten eindruck hinterlässt (...) also das ist jetzt meine meinung jetzt(.) dass sie dich dann eher in ruhe lassen und glücklicherweise nur dann drannehmen(.) wenn du gelernt hast(.)“ (00:09:11 LUAN – Zeile 162 im Dokument „Transkriptionen“)

Im Rahmen dieser Passage konnte final »*ein Habitus der schulischen Genügsamkeit*« rekonstruiert werden. Die zentral zugrundeliegende Interpretation einer habituellen Disposition der schulischen Genügsamkeit schärft sich durch die von LUAN stetige Erwähnung der Strategie der Vermeidung („ja (...) (.) wenn du gleich schon nervst(.) dann nerven dich die lehrer auch(.)“; „und wenn du einen guten eindruck hinterlässt“; „dass sie dich dann eher in ruhe lassen“). Konkret zeichnet sich somit ein Teilbereich eines positiven Gegenhorizonts von LUAN ab, der sich durch die Verhinderung des „genervt werdens“ auszeichnet. Dabei konkretisiert sich dies als das Bedürfnis, nicht bzw. so wenig wie möglich in schulbezogene soziale Interaktionen mit den pädagogischen Fachkräften verwickelt zu werden. Am deutlichsten zeigt sich dies durch den expliziten Verweis: „weil sie dich dann öfter drannehmen und öfter bei den stundenwiederholungen oder so(.)“. Um diese Interpretation zu verdichten kann noch einmal auf die Vergleichshypothese einer schulischen Indifferenz (Habitusshypothese 1 und 2) verwiesen werden. Wäre die Passage 2 durch eine abgeneigte oder gar gleichgültige habituelle Dispositionen hervorgebracht worden, wäre nur schwer zu plausibilisieren, dass der Interviewte Wert darauf legt, welchen Eindruck er bei seinen Lehrer*innen hinterlässt („und wenn du einen guten eindruck hinterlässt (...)“). Des weiteren wären die schulischen Enaktierungen sowie eigenaktiven Anteilnahmen („wenn du gelernt hast(.)“) nur schwer über einen Habitus der Abneigung oder Indifferenz zu erklären. Mit diesen Ausführungen lässt sich final konkretisieren, dass in der Passage 2 soziale Hinterlassenschaften liegen, die am ehesten durch einen Habitus der schulischen Genügsamkeit hervorgebracht wurden. Im Rahmen dieser Haltung der Genügsamkeit zeigen sich zum einen Enaktierungen, die auf die Verhinderung der negativen Horizonte (passive schulische Interaktionen im Sinne des „drangenommen werdens“) ausgerichtet sind und zum anderen eigenaktive Anteile, die auf die schulische Anforderungen gerichtet sind. Dieser Teil der Interpretation lässt sich durch die Erwähnung des eigenständigen Lernens in der fünften Sequenz schärfen: „wenn du gelernt hast(.)“. Mit dieser Aussage gibt LUAN die Information preis, dass er durchaus in der Lage ist schulische Anforderungen und Herausforderungen zu bewältigen. Diese Enaktierungen sind aber an die habituelle Disposition der Genügsamkeit gebunden und daher sind besondere oder bildungsaffine Haltungen und Einstellungen vom interviewten Schüler nicht zu erwarten. Die

Begrifflichkeit „öfter“ untermauert diese finale Lesart, da hier die Interpretation zu Grunde gelegt wird, dass der Interviewte damit auf einer latenten Gesprächsebene darüber Auskunft gibt, dass er bereit ist Anforderungen zu bewältigen, dies jedoch nicht „öfter“ als er für nötig erachtet.

Des Weiteren kann die finale Formulierung dieser Habitushypothese bezüglich der Perspektive der habituellen Wahrnehmungs- Handlungs- und Deutungsschemata geschärft werden. Konkret bezieht sich dies auf die Interpretation, dass der Oberstufenschüler nach seinem Schulwechsel zum einen die Anforderungslogiken und Strukturen der Oberstufe (unauffällig und gehorsam zu sein) relativ schnell wahrgenommen hat und zum anderen kann hier angenommen werden, dass der Interviewte diese eingeforderten Verhaltensmuster noch aus seiner Unterstufenzeit kennt. Hierbei ist die Interpretation zentral, dass beide Schulformen in dieser Bezugsdimension ähnliche Anforderungs- und Erwartungslogiken haben (Gehorsam & Unauffälligkeit). Thematisch kann so noch einmal auf die Dynamiken der kulturellen Passung rekurriert werden, welche somit von LUAN für den Themenkomplex der eingeforderten Verhaltensweisen, als das Alte im Neuen erlebt werden konnte. Konkret meint dies, dass das von den Lehrkräften erwartete Rollenbild eines gehorsamen und unauffälligen Schülers, von LUAN verstanden und bereits inkorporiert wurde. Mit Blick auf die kulturelle Passung zwischen dem primären und sekundären Habitus kann somit final davon ausgegangen werden, dass sich für den Fall LUAN eine hohe Anschlussfähigkeit an diese (eingeforderten) Teilbereiche des sekundären Habitus dokumentiert.

6.2.3 Sequenzanalyse Passage 3

Mit der letzten Sequenzanalyse soll die letzte Teilrekonstruktion zur Passage 3 eingeleitet werden. Nachdem die letzten beiden Passagen thematisch auf die neuen und ggf. gesteigerten Anforderungsstrukturen der Oberstufe rekurriert haben, soll es in der letzten Passage dieser Rekonstruktion um die Einschätzung einer persönlichen Bedeutungsebene gehen. Dabei folgt die Auswahl dieser Passage der methodologischen Begründung, dass erklärende Ausführungen bezüglich persönlicher Bedeutungen oder subjektiver Geschmacksurteile eine aussichtsreiche Möglichkeit bieten um latente habituelle Dispositionen zu rekonstruieren. In diesem Kontext ist der Oberstufenschüler das Folgende gefragt wurden:

„was bedeutet dieser wechsel in eine ahs oberstufe für dich(?)“ (00:11:50 Interviewer, Zeile 169)

Mit dieser Erzählaufforderung wird der Interviewte dazu angeregt, eine individuelle Einschätzung bezüglich seiner persönlichen Bedeutung des Schulwechsels zu skizzieren. Inhaltlich fokussiert die Frage auf den gefühlten Wert

des Schulwechsels als Prozess mit einem Potential für spätere Errungenschaften und Ziele. Damit wird vom Interviewer weniger der Wechsel als solcher adressiert, als vielmehr die zukünftigen Chancen, die mit diesem Schulübertritt verbunden sein können. Für diese Lesart spricht die direkte Erwähnung der höheren Schulform („wechsel in eine ohs oberstufe“), da so thematisch gerahmt wird, dass diese spezifische Schulform etwas Besonderes darstellt. Des weiteren zeigt sich in diesem Kontext die Unterstellung, dass der Interviewer davon ausgeht, dass diese Chancen und zukünftigen Möglichkeiten (Matura, Lehre, Studium, Berufschancen etc.) ein Teil eines größeren positiven Gegenhorizonts von LUAN darstellen. Für den Interviewten könnte der Eintritt in eine maturaführende Schule somit der Anfang eines schulbiographischen Weges zu höherer Bildung und damit zu besseren Zukunfts- und Berufsaussichten sein. Diesbezüglich wäre es denkbar, dass der Oberstufenschüler die eingeführte Thematik der Unterstellung aufgreift und darüber Auskunft gibt, dass er durch den zukünftigen Schulabschluss mehr Möglichkeiten im Berufsleben erhält. In diesem Kontext könnte LUAN auch darüber berichten, welche beruflichen oder akademischen Wege er einschlagen möchte. Dies könnte dann für eine gewisse Zukunftsorientierung sprechen, an denen sich heutige (schulbezogene) Handlungsstrategien ausrichten. Als ein empirischer Vergleichshorizont sei hierbei an den vorherigen Fall MIKA gedacht, da diese Schülerin einen Teil ihrer schulbezogenen Handlungsstrategien aus einer habituellen Zukunftsorientierung speist (siehe 6.1.2 Sequenzanalyse Passage 2 des Falls MIKA). In diesem Kontext könnte LUAN weiter ausführen, dass er bereit ist, schulische Herausforderungen zu bewältigen, wenn diese im Rahmen seiner Ziele als erforderlich erscheinen. Es wäre jedoch auch denkbar, dass LUAN die hier beschriebene thematische Rahmung nicht übernimmt und eine neue Perspektive aufreißt. So könnte der Interviewte über konkrete Veränderungen durch den Schulwechsel sprechen. Beispielsweise könnte er über Thematiken mit Peerbezug sprechen, da die neue Oberstufe gänzlich veränderte Bezugs- und Vergleichsgruppen für den Jugendlichen mit sich brachte. Im Rahmen einer thematischen Einführung von Dritten wäre es denkbar, dass dies durch eine latente Ausrichtung und Orientierung an sozialen Kontakten hervorgebracht wurde, welche ggf. auch für eine habituelle Disposition der Orientierung an und mit sozialem Kapital spricht. In diesem Kontext könnte LUAN auch über die neuen Oberstufenlehrer*innen sprechen und hierbei veränderte Anforderungslogiken oder Umgangsformen thematisieren, welchen er eine hohe Bedeutsamkeit zuspricht. Mit diesen Ausführungen soll nun in die erste Sequenz eingestiegen werden.

Sequenz 1

„ja also im grunde mehr lernen(,)“ (00:10:52 – LUAN, Zeile 170)

Dass der Interviewte auf die konkrete Erzählaufforderung einen solchen thematischen Einschub („ja also im grunde mehr lernen“) kommuniziert, bietet das Potential die eingeführte Thematik des Lernens bzw. die damit implizierten gesteigerten Anforderungen noch einmal vertiefter zu beleuchten. Konkret folgt dies der Interpretation, dass das direkte Erwähnen einer Steigerung beim Lernaufwand als explizit kommunizierter Nachweis verstanden werden kann, dass LUAN den Übertritt durchaus als herausfordernden Prozess erlebt hat. Im Kern dieser Interpretation steht die Annahme, dass der Interviewte sich im Rahmen der spezifischen Erzählaufforderung dazu entschieden hat (wobei dieses Entscheiden als ein nicht-intentionales Entscheiden zu verstehen ist), diese Thematik der gesteigerten Anforderungen einzuführen. Damit kann hier vermutet werden, dass der Schulübertritt als ein Prozess der Veränderung erlebt wurde bzw. wird, bei dem der gesteigerte Lernaufwand eine zentrale Bedeutung für den Oberstufenschüler hat. Dies zeigt sich vor allem durch die Begrifflichkeit „im grunde“, welche als eine Art eingrenzende Rahmung interpretiert werden kann. Diesbezüglich kann noch einmal auf die bereits rekonstruierten Dimensionen einer schulischen Leichtigkeit (siehe Rekonstruktion zur Passage 1) rekuriert werden, da sich hier der Eindruck manifestierte, dass sich der Interviewte beim Thema Lernen leicht tut. Der Grund für diese Rückschau liegt darin, dass die erste Sequenz der dritten Passage als ein Indiz (im Sinne einer habituellen Spur/Hinterlassenschaft) gelesen werden kann, dass LUANs inkorporierten, schulbezogenen Wahrnehmungs-, Handlungs- und Deutungsschemata, welche maßgeblich durch die Zeit in der Mittelschule geprägt wurden, vor nicht unbedeutenden Herausforderungen stehen bzw. standen. Von dieser Annahme ausgehend, kann somit eine gewisse Spannung zur habituellen Dimension der schulischen Leichtigkeit vermutet werden. Da diese latente Disposition der Leichtigkeit jedoch im Sinne einer trügerischen Leichtigkeit zu verstehen ist (siehe Passage 2 des Falls LUAN), kann so angenommen werden, dass der Übertritt und die damit einhergehenden gesteigerten Anforderungslogiken für einen habituellen Adaptiondruck prädisponiert sind. Mit dieser Lesart ließe sich plausibilisieren, dass der Oberstufenschüler in Sequenz 1 die neuen und gesteigerten Anforderungen erwähnt und nicht, wie vom Interviewer impliziert, die zukünftigen Errungenschaften durch den Zugang zu höherer Bildung. Im Folgenden wird nun begonnen, die Lesarten in eigenständige Habitushypothesen zu überführen.

Habitushypothese 1 – „ein an der Mittelschule orientierter Habitus“

Im Kontext der bisherigen Ausführungen kann im Rahmen der Sequenz 1 von einem an der Mittelschule orientierten Habitus gesprochen werden, dessen inkorporierten schulischen Handlungs-, Wahrnehmung- und Deutungsschemata nur bedingt an die neuen Anforderungslogiken (gesteigerter Lern-

aufwand) der Oberstufe anschließen können. Diese Habitushypothese folgt der Interpretation, dass dieser spezifische Sprachakt von einem Habitus hervorgebracht wurde, dessen bestehenden schulbezogenen Handlungsstrategien (welche zum größten Teil in einer Art Mittelschulsozialisation inkorporiert und sich dort ggf. als praktikabel erwiesen haben) nicht genügend ausreichen, um mit den gesteigerten Anforderungen der Sekundarstufe II umzugehen. Damit zeigt sich der Übertritt als spannungsreiche Passungskonstellation zwischen dem Alten und dem Neuen. Diese Interpretation schärft sich in der Annahme, dass der Oberstufenschüler einen herausfordernden Schulübertritt erlebt bzw. erlebt hat, da der gesteigerte Lernaufwand für den Interviewten eine zentrale und erwähnenswerte Bedeutung besitzt. Die explizite Erwähnung des Mehraufwandes beim Lernen kann damit als ein Indiz dafür verstanden werden, dass die in der Mittelschule funktionalen Handlungsstrategien eine zu geringe Anschlussfähigkeit zu den gesteigerten Anforderungslogiken der Oberstufe aufweisen. In diesem Kontext wäre der Übertritt als Passungskrise adressiert, bei dem die primären Habitusdispositionen nicht reibungslos an den sekundären Habitus anschließen können. Die Erwähnung des sekundären Habitus erfolgt hierbei im Rahmen der Prämisse, dass der gesteigerte Lernaufwand in der Oberstufe als konkrete, von den Lehrkräften an die Schüler*innen herangetragene, Anforderung zu verstehen ist und damit als eine Dimension des sekundären Habitus gedeutet werden kann. Damit einhergehend wären die hier angesprochenen, schulbezogenen Handlungs-, Deutungs- und Wahrnehmungsschemata, die im Rahmen der Sequenz auf die Thematik des „Lernens“ fokussiert sind, für einen fallspezifischen Transformationsdruck prädisponiert. Diese Interpretation entfaltet sich entlang der bereits rekonstruierten habituellen Dispositionen einer gewissen Bereitschaft schulische Herausforderungen zu bewältigen. Konkret bezieht sich dies auf die erwähnte positive Gesamtbilanz – „ich war ein guter schüler“ aus der ersten Sequenzanalyse zur Passage 1. Um diese Habitushypothese weiter verfolgen zu können wären Sequenzen nötig, bei denen der Interviewte weiterhin über die gesteigerten Anforderungslogiken der Oberstufe berichtet. Hierbei könnte er konkrete Erfahrungen des Mehraufwandes ausführen. Dabei wäre es auch denkbar, dass der Oberstufenschüler auf spezifische Fächer und Lerninhalte eingeht, die er als herausfordernd empfand bzw. empfindet. Des Weiteren könnte der Oberstufenschüler über seine aktuelle Nachmittagsgestaltung berichten, welche ggf. mit einem schulischen Mehraufwand verbunden ist.

Habitushypothese 2 – „ein Habitus der bedrohlichen schulischen Überforderung“ (Kontrasthypothese)

Die zweite Habitushypothese entspringt der Interpretation, dass der Sequenz 1 eine immanente schulische Überforderung vorrausgeht. Dies bedeutet, dass

der Sprachakt: „ja also im grunde mehr lernen(.)“ als ein Nachweis für eine besonders starke Überforderung LUANs zu deuten ist. Im Sinne dieser Lesart wird das Schlaglicht auf die einleitende Rahmung – „ja also im grunde“ – gelegt, da dieser Teil des Sprachaktes in dieser Hypothese eine besondere Gewichtung erhält. Mit diesen Worten lässt sich die Annahme stärken, dass das konkrete schulische Lernen und die damit verbundenen gesteigerten Anforderungen vom Interviewten als eine grundsätzliche Herausforderung oder gar schulische Krise erfahren wurden bzw. werden. Auch in dieser Hypothese wird so eine Passungsproblematik adressiert, welche hier einen höheren Stellenwert einnimmt als in der Habitushypothese eines in der Mittelschule verhafteten Habitus. Somit sind es auch hier die inkorporierten Handlungs-, Wahrnehmungs- und Deutungsschemata, welche an die Anforderungsstrukturen und Logiken des sekundären Habitus der Oberstufe wenig bis keinen Anschluss finden. Im Rahmen dieser Ausführungen deutet sich bereits an, dass eine so gänzlich immanente bzw. bedrohliche Passungsproblematik nur schwer an die bisherigen Ausführungen zu den bereits rekonstruierten Habitusdispositionen und Dimension aus den vorherigen Passagen 1 und 2 anschließen kann. Konkret kann die hier vermutete schulische habituelle Überforderung nur bedingt an die erschlossenen Rekonstruktionen zum Habitus einer schulischen Genügsamkeit anschließen, da sich hierbei zeigte, dass LUAN durchaus in der Lage ist gute und solide schulische Leistungen hervorzubringen. In diesem Kontext bietet es sich an, die hier argumentierte Habitushypothese einer bedrohlichen schulischen Überforderung als eine Kontrasthypothese zu verstehen, welche im weiteren Verlauf der Rekonstruktion als Vergleichshorizont herangezogen werden kann, um die sich final zeigende These zu schärfen. Mit diesen Ausführungen wird nun eine weitere Sequenz hinzugenommen.

Sequenz 2

„vor allem mehr daheim machen(.)“

Auch diese Sequenz beginnt mit einer einleitenden Rahmung, die in der Satzkonstruktion etwas Absolutes skizziert („vor allem“). Daher kann davon ausgegangen werden, dass die weiteren Teile der Sequenz eine hohe Bedeutsamkeit aufweisen. Konkret führt der Interviewte aus, dass er außerhalb der Schulzeit „mehr [...] machen“ muss. Dabei kann angenommen werden, dass sich dieses „mehr [...] machen“ als das konkrete schulbezogene Lernen verstehen lässt. Damit kann also weiter davon ausgegangen werden, dass die gesteigerten Anforderungen der neuen Oberstufe eine zentrale Bedeutung für den Oberstufenschüler haben. Des Weiteren wird in dieser Sequenz der zeitliche Horizont für LUAN Ausführungen verschoben. Mit diesem Sprachakt impliziert der Interviewte, dass es eine Zeit gab, in der er weniger „daheim machen“ musste. Im Kontext der schulbiographischen Laufbahn lässt sich

vermuten, dass dieser Zeitraum die Phase der Sekundarstufe I ist. Dies bietet die Möglichkeit, weiterhin den Fokus auf die Habitushypothese eines an der Mittelschule orientierten Habitus zu richten.

Im Rahmen der Sequenz 2 zeigt sich ein bedeutsames Potential, die Habitushypothese eines an der Mittelschule orientierten Habitus weiter zu schärfen. Konkret folgt dies der Interpretation, dass der Interviewte eine zeitliche Dimension argumentiert, bei der es um einen Vergleich zwischen dem Alten (Lernaufwand und Nachmittagsgestaltung in der Mittelschule) versus dem Neuen (Lernaufwand und Nachmittagsgestaltung in der Oberstufe) geht. In diesem Kontext bietet es sich an, diese Analogie weiter zu fokussieren, da so plausibilisiert werden kann, warum der Interviewte diese Thematik hier einführt. Dabei folgt diese Lesart der Interpretation, dass die bereits bestehenden schulbezogenen Handlungsstrategien nicht genügend an die neuen Anforderungen in der Oberstufe anschließen können. Damit einhergehend lässt sich vermuten, dass der Oberstufenschüler vor einem habituellen Adaptiondruck steht, so dass die fehlenden bzw. wenig gut anschließenden Handlungs-, Deutungs- und Wahrnehmungsschemata angepasst werden, um in der neuen Schule erfolgreich zu sein. Konkret beziehen sich diese Adaptionprozesse auf den Mehraufwand durch die gesteigerten Anforderungen. Hiervon ausgehend bietet es sich an, den möglichen Fortgang des Sequenzgefüges dahingehen vorab zu skizzieren, als dass im weiteren Verlauf zu erwarten wäre, dass der Interviewte über diese Adaptionleistungen spricht. Dabei wäre es denkbar, dass er darüber spricht, wie genau seine Lernstrategien aussehen und wie er diese in die Nachmittagsgestaltung einbaut. LUAN könnte auch etwas darüber berichten, wie er die gesteigerten Anforderungen im Vergleich zu seiner alten Schule wahrnimmt. Des weiteren wäre es denkbar, dass er noch einmal konkret auf die persönlichen Veränderungen eingeht, welche er durchlebt hat, damit er weiterhin im positiven Gegenhorizont eines „guten“ Schülers bleiben kann.

Wie bereits ausgeführt, kann die Habitushypothese 2 eines Habitus der schulischen Überforderung als Kontrasthypothese diskutiert werden. So könnte man auch für die zweite Sequenz annehmen, dass eine immanente schulische Überforderung in der Lage wäre, diesen Sprachakt hervorzubringen. Der Interviewte würde damit innerhalb jenes plausiblen Rahmens bleiben, bei dem eine latente und bedeutsame Passungskrise zu Grunde liegt. Diese Hypothese könnte dann weiter mitgeführt werden, wenn der Oberstufenschüler darüber sprechen würde, dass er trotz seiner derzeitigen und ggf. angepassten Lernstrategie und den damit einhergehenden, zeitlichen Verlagerungen in den Nachmittags, keine schulischen Erfolge verbuchen kann. Hierbei könnte er darüber berichten, dass er zwar versucht zu lernen, die Inhalte und Anforderungen jedoch für ihn nicht zu bewältigen sind. Solche Ausführungen wären in einem entscheidenden Kontrast zur Hypothese 1 (eines in der Mittelschule verhafteten Habitus). Es wäre zwar auch in der Habitushy-

pothese 1 davon auszugehen, dass es eine spannungsreiche Passungskonstellation zwischen primärem und sekundärem Habitus gibt, diese nimmt jedoch nicht die Dimension einer immanenten Krise an. Des weiteren kann hier noch einmal auf die bereits rekonstruierten habituellen Dimensionen einer schulischen Genügsamkeit verwiesen werden, um darauf aufmerksam zu machen, dass die Habitushypothese einer schulischen Überforderung hier nur als Kontrasthypothese formuliert wurde und daher im folgenden Verlauf nicht mehr weiter ausformuliert wird. Hiervon ausgehend, wird nun eine weitere Sequenz hinzugenommen.

Sequenz 3

„weil jetzt (...) in der nms(.) da hast halt die hausübungen in zehn minuten gehabt(.) und das wars und da waren auch nicht so stundenwiederholungen(.)“

Mit der dritten Sequenz bezieht sich der Interviewte nun konkreter auf den implizierten Vergleich zwischen dem Alten und den Neuen. Hierbei ist es auffallend, dass er den Satz mit „weil jetzt (...)“ beginnt, um nach der kurzen sprachlichen Pause „(...)“ die alte Schule („in der nms“) direkt anzusprechen. Im weiteren Verlauf der Sequenz führt LUAN noch eine spezifische Rahmung ein, die sich auf eine konkrete schulbezogene Anforderung bezieht („die hausübungen“ & „stundenwiederholungen“). Des weiteren spricht der Interviewte eine für ihn vertraute zeitliche Dimension an, innerhalb derer er es gewohnt war, seine Hausübungen zu bewältigen („10 min“). Mit dem zweiten Teil der Sequenz beschreibt der Oberstufenschüler noch eine Art Resümee, in dem er noch einmal auf den Vergleich zwischen dem bekannten Alten und dem unbekanntem Neuen rekurriert („und das wars und da waren auch nicht so stundenwiederholungen(.)“). Damit festigt sich die Interpretation, dass es eine entscheidende Dissonanz zwischen den Anforderungslogiken und Strukturen in der Mittelschule und der neuen Oberstufe gibt. Die sprachliche Unterbrechung zwischen dem ersten Teil des Sprachaktes und dem zweiten scheint hierbei ein Hinweis auf die latente Bezugsgrundlage des Interviewten zu sein. Konkret meint dies, dass der Oberstufenschüler zuerst eine Beschreibung für die neuen (weniger bekannten) Anforderungslogiken der Oberstufe ausführen wollte („weil jetzt (...)“), um dann letztlich doch das Bekannte zu beschreiben („in der nms()“). Die kurze Pause kann so als sprachliche und gedankliche Neuausrichtung verstanden werden, bei der sich LUAN entschieden hat zuerst das zu beschreiben, was ihm vertraut ist (wobei dies nicht zwangsläufig als ein intentionales oder rationales Entscheiden verstanden werden kann).

Mit der dritten Sequenz festigt sich die Habitushypothese eines an der Mittelschule orientierten Habitus. Im Rahmen dieses Sprachaktes sprechen mehrere Indizien dafür. Zum einen wird der Vergleich zwischen dem Alten

und dem Neuen thematisch geschärft und zum anderen zeigt sich im Kontext der kurzen Pause eine sprachstrukturelle Nachjustierung, welche darauf verweist, dass die Erfahrungen und Handlungsstrategien der Mittelschule vom Interviewten als die zentrale Bezugsnorm angesehen werden. Des weiteren konkretisiert sich durch die direkte Erwähnung der „hausübungen“ ein schulbezogenes Erfordernis, welches durch den Schulübertritt als gesteigerte Anforderung an LUAN herangetragen wird. Dabei scheinen die Hausübungen auch ein Teil der Anforderungen in der neuen Schule zu sein, da die thematische Erwähnung aus der Perspektive des bereits erwähnten Vergleichs argumentiert wird. Diese Interpretation schärft sich in der Lesart, dass LUAN die ehemalige Neue Mittelschule („in der nms(“) in der Vergangenheitsform adressiert und kommuniziert („in der nms(.) da hast halt die hausübungen in zehn minuten gehabt(.) und das wars“). Die Referenz für diesen Vergleich sind demnach die neuen Hausübungen, die er durch die Erfahrungen in der Oberstufe heranziehen kann. Im Rahmen des zweiten Teils der Sequenz kann diese Interpretation weiter gefestigt werden, da auch hier zum einen der Vergleich zwischen Vergangenheit und Gegenwart kommuniziert wird und zum anderen eine weitere schulbezogene Anforderung („stundenwiederholungen“) preisgegeben wird. Damit wird ein zusätzlicher, schulischer Anspruch sprachlich eingeführt, mit dem der Interviewte durch den Schulübertritt umgehen muss. Die Stundenwiederholungen scheinen dabei als etwas Neues verstanden werden zu können, da LUAN diese „so“ nicht aus der Unterstufenzeit kennt. Im Kontext dieser Ausführungen und Interpretationen lässt sich damit die Habitushypothese eines an der Mittelschule orientierten Habitus weiter festigen. Es kann nun davon ausgegangen werden, dass die bisherigen Sprachakte durch eine implizite Orientierung an den Erfordernissen und Anforderungen der inkorporierten Handlungsstrategien in der Mittelschule hervorgebracht wurden. Im kommenden Verlauf dieser Passage wäre zu erwarten, dass der Interviewte weiter ausführt, wie er mit diesen schulischen Anforderungen und gesteigerten Leistungserwartungen umgegangen ist und sie bewältigt hat. Konkret ist davon auszugehen, dass sich im Rahmen der kommenden Sequenzen eine Manifestierung der spannungsreichen Passungskonstellation zwischen dem Alten (funktionale Anteile des primären Habitus und sekundären Habitus) und Neuen zeigt. Aus Sicht dieser Perspektive wäre es denkbar, dass der Interviewte darüber spricht, welche Zeitfenster er in der Gegenwart benötigt, um die Anforderungen und Herausforderungen zu bewältigen. Ein solcher Anschluss würde sich dann in das bereits kommunizierte Bild eines guten und soliden Schülers einbinden lassen. Dieser positive Gegenhorizont (trotz Herausforderungen ein guter Schüler zu sein) würde so als ein fester Bestandteil der schulischen Orientierungen identifiziert werden können.

Sequenz 4

„und da ist es jetzt eigentlich in jeder stunde so(.) dass du damit rechnen musst(.) dass man drankommt(.)“

Auch diese Sequenz wird weiterhin aus der Perspektive des zentralen Vergleichs dieser Passage argumentiert (alte Schule versus neue Schule). Bereits der erste Teil dieses Sprachaktes weist hierauf hin, da hier die neue Oberstufe direkt adressiert wird („und da ist es jetzt eigentlich in jeder stunde so(.)“). Des weiteren zeigt sich in dieser Sequenz eine zusätzliche Anforderung der neuen Schule („dass du damit rechnen musst(.) dass man drankommt(.)“). Es kann daher vermutet werden, dass dieses „drankomm[en]“ vom Oberstufenschüler als eine Art Bedrohung wahrgenommen wird. Für diese Lesart spricht der Sequenzteil „dass du damit rechnen musst“. Da bereits aus Passage 2 dieses Falls bekannt ist, dass der Interviewte versucht, bestimmte pädagogische Interaktionen zu vermeiden, kann im Kontext der vierten Sequenz vermutet werden, dass es sich hierbei um die vom Interviewten angesprochen „stundenwiederholungen“ handelt. Hierbei ist es auffallend, dass der Interviewte annimmt, dass er in allen Unterrichtsstunden der Gefahr des „dran[genommen] werdens“ ausgesetzt ist. Mit dieser Absolutierung lässt sich so zum einen die bereits erwähnte Bedrohung der (passiven) pädagogischen Interaktion interpretieren und zum andern festigt sich hierbei das Bild einer starken Dissonanz zwischen den Anforderungen in der Sekundarstufe I und der neuen maturaführenden Oberstufe.

Die Erwähnung der Stundenwiederholungen bzw. der damit einhergehenden Orientierung an der Vermeidung der passiven pädagogischen Interaktion, kann hier die Lesart unterstützen, dass LUAN den schulischen Anforderungslogiken und Strukturen nicht gänzlich unterlegen ist. Konkret kann im Kontext des Sequenzteils „dass du damit rechnen musst“ angenommen werden, dass der Interviewte durchaus in der Lage ist, diese spezifischen, schulischen Situationen zu „[be]rechnen“, um letztlich auf die schulische Anforderung vorbereitet zu sein. Diese Annahme stützt sich auf die Interpretation, dass der Interviewte mit der Sequenz 4 die Information preisgibt, dass er gewisse schulbezogene Anforderungen versteht und in ihrer inneren Logik durchschauen kann („[du musst] damit rechnen“). Konkret meint dies, dass die Identifizierung einer Bedrohung eine gewisse intellektuelle Verarbeitungsleistung voraussetzt. Um in einem Bourdieuschen Duktus zu bleiben, könnte man so vom Durchblicken der Spielregeln im neuen schulischen Feld der Oberstufe sprechen. LUAN wird somit zu gewissen Teilen ein aktiver bzw. partizipierender Mitspieler des schulischen Spiels. Mit dieser Interpretation kann die Habitushypothese eines an der Mittelschule orientierten Habitus um die Perspektive eines partizipierenden Schülerrollenbildes erweitert werden. LUANs inkorporierten Handlungs-, Wahrnehmungs- und Deutungsschemata sind zwar größtenteils in und durch die Mittelschulzeit geprägt und beeinflusst

sen damit seine gegenwärtigen Handlungsstrategien, jedoch kann hierdurch nicht das Bild eines unterlegenen Oberstufenschülers rekonstruiert werden. Der Interviewte scheint in der Lage zu sein, an und mit den Spielregeln in der neuen Oberstufe zu partizipieren. Um dieses Bild zu schärfen, bietet sich eine thematische Rückschau auf die Habitushypothese der schulischen Überforderung an (Kontrasthypothese). Konkret kann so der hypothetische Vergleichshorizont diskutiert werden, dass ein schulisch unterlegener Oberstufenschüler nicht in der Lage wäre, die Anforderungslogiken (Lernen in der Freizeit) einer allgemeinbildenden Sekundarstufe II zu durchschauen. Ein schulisch unterlegener Habitus wäre demnach einem viel höheren Risiko durch die Stundenwiederholungen und dem damit verbundenen potentiellen schulischen Misserfolg ausgesetzt, als es LUAN und seine habituellen Dispositionen sind. Im Folgenden wird nun die letzte Sequenz dieser Passage hinzugekommen.

Sequenz 5

„und halt viel selber machen(.)“

Mit dieser letzten Sequenz führt der Interviewte zu einem eine Art abrundenden Fazit ein und zum anderen eine selbstreferenzielle Erweiterung, bei der er die Information preisgibt, dass er „viel selber mach[t]“. Dabei wird der konkrete Sprachakt in Form einer Art Resümee kommuniziert, welches auf der expliziten Ebene keine nennenswerten Veränderungen für die bestehenden Ausführungen zur Habitushypothese eines an der Mittelschule orientierten Habitus mit sich bringt. Diese Interpretation schärft sich in der Lesart, dass sich für alle Sequenzen ein latenter Themenstrang abzeichnet. Konkret handelt es sich dabei um das Thema des eigenen Lernaufwands. Im Rahmen dieser Passage 3 ist es auffallend, dass der gesamte Sequenzverlauf zuerst aus der Perspektive des zentralen Vergleiches (alte Schule versus neue Schule) argumentiert wird und erst mit der letzten Sequenz eine etwas direktere Beantwortung der Erzählaufforderung formuliert wurde („und halt viel selber machen(.)“). Dies spricht dafür, dass die schulbezogenen und sich als funktional erwiesenen Handlungsstrategien aus der Zeit in der Sekundarstufe I, für den Interviewten die entscheidenden Bezugs- und Referenznormen darstellen. Hieraus lässt sich ableiten, dass LUANs schulbezogene habituelle Dispositionen maßgeblich aus den Sozialisationserfahrungen aus der Mittelschulzeit entspringen. Mit dieser Lesart festigt sich nun final die Interpretation einer spannungsreichen, jedoch nicht krisenhaften Passungskonstellation zwischen LUANs primärem und dem von der neuen Schule eingeforderten sekundären Habitus.

Bedenkt man an dieser Stelle noch einmal die Eingangsfrage der gesamten Passage, dann kann die finale Sequenz als eine Art zielgerichtete Beantwortung der konkreten Erzählaufforderung interpretiert werden. Zwar boten

auch die Sequenzen 1-4 einen Antwortcharakter, jedoch stand hier der Vergleich zwischen dem Alten und dem Neuen im Fokus der Argumentation. Da die Eingangsfrage thematisch auf eine Art Bedeutungszuschreibung durch den Schulformwechsel zielte, kann im Rahmen der Sequenz 5 angenommen werden, dass der Interviewte hier eine starke Eigenverantwortlichkeit für seinen schulischen Erfolg kommuniziert. Betrachtet man diesen Sprachakt alleine stehend sowie aus der Perspektive der Erzählaufforderung, so kann hier eine Erweiterung der habituellen Dispositionen argumentiert werden. Konkret handelt es sich dabei um die Interpretation, dass diesem spezifischen Sprachakt der Sequenz 5 eine habituelle Ausrichtung an meritokratischer Selbstverantwortung vorausgeht („und halt viel selber machen(.)“). Folglich wird diese Erweiterung mit in die bestehende Habitushypothese eines an der Mittelschule orientierten Habitus in die zusammenfassende Formulierung integriert.

Zusammenfassende Formulierung zur Passage 3

„was bedeutet dieser wechsel in eine ahs oberstufe für dich(?)“ (00:11:50-0 Interviewer – Zeile 169 im Dokument „Transkriptionen“)

„ja also im grunde mehr lernen(.) vor allem mehr daheim machen(.) weil jetzt (...) in der nms(.) da hast halt die hausübungen in zehn minuten gehabt und das wars und da waren auch nicht so stundenwiederholungen und da ist es jetzt eigentlich in jeder stunde so(.) dass du damit rechnen musst(.) dass man drankommt(.) und halt viel selber machen(.)“ (00:11:52 LUAN – Zeile 170 im Dokument „Transkriptionen“)

Im Rahmen der sequenzanalytischen Rekonstruktion der dritten Passage des Falls LUAN konnte »ein an der Mittelschule orientierter Habitus mit latenter meritokratischer Orientierung« rekonstruiert werden. Diese Rekonstruktion stützt sich auf jene Lesart, dass der Interviewte auf die konkrete Erzählaufforderung („was bedeutet dieser wechsel in eine ahs oberstufe für dich?“) eine Thematik einführt, die im Kern auf einen Vergleich des Lernaufwandes zwischen der alten und der neuen Schule abzielt. Eine solche Interpretation schärft sich im Kontext der handlungspragmatischen Anforderungslogik der Eingangsfrage, da hierbei implizit eine Bedeutungsbeschreibung eingefordert wurde. Thematisch wurde durch die Erzählaufforderung eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den potentiellen späteren Errungenschaften durch den Schulübertritt in eine AHS-Oberstufe und den damit verbundenen Zugang und Chancen zu höherer Bildung gerahmt und eingefordert. Dass der Interviewte diesen Erzählrahmen nicht aufgreift und thematisch den Themenstrang des eigenen Lernaufwandes einführt, wird in dieser Habitusrekonstruktion als zentraler Ankerpunkt gedeutet. In diesem Kontext kann also von einem Habitus gesprochen werden, dessen zentralen schulbezogenen Orien-

tierungen und Handlungsstrategien zum einen in einer Art Mittelschulsozialisation entstanden sind und zum anderen bis in die Gegenwart eine leitende und praxishervorbringende Kraft haben. Besonders deutlich zeigt sich dies durch die sprachliche Pause in Sequenz 3 („weil jetzt (...)“), bei der LUAN zuerst über die neue Situation sprechen wollte („jetzt“), um sich nach der Pause („(...)“) doch auf die alte Schule zu beziehen. Konkret wurde hier die Interpretation zu Grunde gelegt, dass diese Pause als eine sprachstrukturelle Neuausrichtung verstanden werden kann, die sich darauf zurückführen lässt, dass die in der Mittelschule gemachten Erfahrungen und inkorporierten Handlungs-, Wahrnehmungs- und Deutungsschemata die zentrale Bezugsnorm für den Interviewten darstellen. Im Rahmen dieser Interpretation wird so eine spannungsreiche Passungskonstellation zwischen LUANs primärem und sekundärem Habitus adressiert. Konkret bedeutet dies, dass der vom Interviewten erwähnte Lernaufwand in der neuen Schule als eine von den Lehrer*innen an ihn herangetragene, schulische Anforderung verstanden werden kann. Dies als eine Prämisse nehmend, werden die gesteigerten Anforderungen und Logiken (erhöhter Lernaufwand in der eigenen Freizeit) als Dimensionsbereich des sekundären Habitus dieser konkreten Oberstufe interpretiert. Der gesteigerte Lernaufwand und die damit verbundene, veränderte Nachmittagsgestaltung des Interviewten wird so als eine schulbezogene Herausforderung gedeutet, da die Bewältigung dieser Anforderung als eine Bedingung für solide und gute schulische Leistungen anzusehen ist. Im Kontext der damit einhergehenden, spannungsreichen schulkulturellen Passungskonstellation ist es jedoch entscheidend, dass für diesen Fall keine immanente Passungskrise rekonstruiert werden konnte. Der wesentliche Hinweis für diese Interpretation speist sich aus der bereits in Passage 2 dieses Falles rekonstruierten habituellen schulischen Genügsamkeit. Konkret zeigte sich hier, dass es ein Teil des positiven Gegenhorizontes von LUAN ist, dass er in seinem schulischen Gesamtbild eine gute Bilanz ziehen kann. Hiermit einhergehend kann trotz spannungsreicher Passungskonstellation für den Fall LUAN davon ausgegangen werden, dass dieser Oberstufenschüler in der Lage ist, solide und an der Mitte orientierte, schulische Leistungen zu erbringen. Diese Interpretation kann des weiteren im Rahmen der Passage 3 dadurch unterstützt werden, dass der erwähnten Handlungsstrategie des „mehr lernen[s]“ eine intellektuelle Verarbeitungsleistung voraus geht. Konkret bedeutet dies, dass ein Verständnis für gesteigerte Leistungsanforderungen überhaupt nur realisiert werden kann, wenn der Interviewte in der Lage ist, diese gesteigerten Anforderungen wahrzunehmen und sich mit diesen zu arrangieren, um sie in späterer Folge auch zu bewältigen. Sprachlich kann dies aus der Perspektive der Bourdieuschen Soziologie als ‚die schulischen Spielregeln durchschauend‘ formuliert werden. Nur wenn man die Regeln des Feldes wahrnimmt und versteht, kann man am und im Feld partizipieren. Um diese Interpretation zu schärfen, kann noch einmal auf die Kontrasthypo-

these der Passage 3 verwiesen werden. Von einem schulisch überforderten Habitus wären diese Transfer- und Verarbeitungsleistungen in dieser Art nicht zu erwarten. Hier wäre es eher plausibel, wenn ein schulisch überforderter Oberstufenschüler darüber berichtet, dass er nicht versteht, wieso seine schulischen Leistungen so schwach sind und er keine Handlungsstrategien hierfür entwickeln kann, so dass sich seine Bilanz verbessert bzw. er auch nicht so stark vom Risiko des „drangenommen“ werdens betroffen ist. Die Konsequenz hieraus wäre eine immanente Passungskrise des primären und sekundären Habitus. Ein Habitus dieser Variante wäre dann in weiterer Folge höchstwahrscheinlich durch ein schulisches Exklusionsrisiko bedroht, da es sich hierbei abzeichnet, dass eine solche Passungskrise eine Dimension einnehmen kann, bei der ohne aktive Veränderungen (auf Seiten des Schülers sowie ggf. auf Seiten der Lehrer*innen) wie beispielweise Nachhilfeunterricht oder andere innerschulische Kompensationsmaßnahmen, keine Annäherungen und Adaptionen zwischen dem primären und sekundären Habitus vollzogen werden. Im Kontext des Oberstufenschülers LUAN zeigt sich jedoch, dass dessen spannungsreiche Passungskonstellation nicht zu einer schulischen Krise der Überforderung geführt hat und für diesen Fall eher angenommen werden kann, dass dessen primärer Habitus durchaus an die Anforderungslogiken der Oberstufen anschließen kann, dies jedoch doch um den Preis der aktiven Partizipation (Mehraufwand durch Lernen am Nachmittag). Hierbei zeigte sich auch, dass diese Teilnahme und Akzeptanz der gesteigerten Anforderungen durch eine habituelle Orientierung am meritokratischen Leistungsprinzip positiv beeinflusst wird. Konkret wurde hier die Lesart angelegt, dass mit der letzten Sequenz der Passage 3 die Information preisgegeben wurde, dass sich der Oberstufenschüler für seine Leistungen und schulischen Erfolge selber in der Verantwortung sieht („und halt viel selber machen“). Eine solche latente Ausrichtung am meritokratischen Leistungsverständnis scheint hierbei von Vorteil zu sein, da sich so erklären lässt, dass der Interviewte seine Rolle im neuen Feld aktiv und partizipierend wahrnehmen kann. Damit kann hier nun final davon gesprochen werden, dass sich in der Passage 3 des Falls LUAN »ein an der Mittelschule orientierter Habitus mit latenter, meritokratischer Orientierung« rekonstruieren ließ.

Eine zusammenfassende Formulierung bezüglich der individuellen Habitusformation von LUAN findet sich in Abschnitt „6.4 Ergebnisse Teil 1 - Zusammenfassungen der Fälle“

6.3 Fallrekonstruktion NORI

Die Oberstufenschülerin NORI (Name anonymisiert) geht wie alle anderen Interviewten in die erste Klasse eines Oberstufenrealgymnasiums. Das Interview wurde knapp drei Monate nach ihrem Schulübertritt in die neue Schule geführt. Auch diese Schüler*in stammt aus einer Familie ohne formal höhere Bildungsabschlüsse. Die Sekundarstufe I absolvierte die Vierzehnjährige in einer größeren städtischen Mittelschule. Dieser Fall wird als eine Art Kontrastfall dieser Untersuchung mit einbezogen. Wie noch zu zeigen sein wird, erlebt diese Oberstufenschülerin einen deutlich akzentuiert spannungsreichen Schulübertritt. Diesbezüglich soll nun in die konkrete Erzählaufforderung durch den Interviewer eingestiegen werden.

6.3.1 Sequenzanalyse Passage 1

„gut ehm(.) herzliches hallo(.) wir sprechen jetzt die nächste halbe stunde über deine erfahrungen(.) die du jetzt hier gemacht hast(.) im letzten jahr halben (/) dreivierteljahr(.) von der alten schule(.) dann sommerferien(.) dann die neue schule(.) wie war das so(?) ähm(.) beginnen wir einfach mal mit der frage(.) wenn du jetzt schaust(.) du bist es jetzt in die neue schule gewechselt(.) dann ist dieses ankommen langsam mal vorbei und ähm(.) wie würdest du denn so einen typischen schulalltag für dich hier beschreiben(?)“ (00:00:00 – Interviewer, Zeile 1)

Im Vergleich zu den bisherigen Einstiegssequenzen wird hier vom Interviewer eine deutlich längere Zeit gesprochen und damit mehr Inhalt transportiert. So spricht der Interviewer zum einen eine konkrete zeitliche Dimension an, wie lange das folgende Interview ungefähr gehen soll („nächste halbe stunde“). Und zum anderen grenzt der Interviewer den Zeitraum ein, über den NORI im Kontext ihrer Erfahrungen zum Schulübertritt nachdenken und berichten soll („im letzten jahr halben (/) dreivierteljahr“). Des weiteren zeigt sich in dieser Erzählaufforderung die Unterstellung, dass das konkrete Ankommen in der neuen Schule nun abgeschlossen sein könnte („dann ist dieses ankommen langsam mal vorbei und ähm“). Die konkreten Antworten bzw. Anschlüsse an diese Unterstellung können daher von hoher Bedeutung für die Thesen bezüglich der habituellen Dispositionen sein. In diesem Kontext zeigt sich auch, dass durch den Sprachakt des Interviewers zwei schulbezogene Perspektiven eingefordert werden. Zum einen soll die Interviewte an ihre alte Schule denken („von der alten schule(.)“) und zum anderen an den neuen „typischen schulalltag“ in der Oberstufe. Mit diesen verschiedenen Blickwinkeln und teilweise unklaren Einführungen von potentiellen Anschluss-themen durch den Interviewführenden, ergibt sich für NORI ein sehr breites Spektrum an möglichen Anschlüssen. Zwar zielt die Eingangsfrage auf die

Erfahrungen des Schulübertrittes, jedoch kann die daran anschließende Antwort auf verschiedene zeitliche Horizonte sowie unterschiedliche Themen bezogen sein. Es wäre denkbar, dass die Interviewte über einen Vergleich von der alten zur neuen Schule spricht. Dabei könnte sie darüber reden, wie sie die neue Schule findet und welche Erlebnisse sie hier bereits hatte. Diesbezüglich wäre es auch denkbar, dass die Oberstufenschülerin über positive oder negative Herausforderungen spricht, die sie mit dem Ankommen in der neuen Schule verbindet. Diesbezüglich wäre es auch möglich, dass NORI eine Gegenfrage stellt, mit der sie eine inhaltliche Klärung der genauen Thematik beabsichtigt. Eine solche Antwort würde für eine gewisse Reflexions- und Abstraktionsfähigkeit sprechen, welche für die Interviewte eine klärende Funktion einnimmt. Mit diesen Ausführungen wird nun in die erste Antwortsequenz der Oberstufenschülerin eingestiegen.

Sequenz 1

„ja(.) also um halb sieben stehe ich auf(.) dann bleibe ich noch mal bis drei viertel sieben liegen(.) dann kommt eben meine mama mit meiner maus und die maus weckt mich dann(.)“ (00:00:41 – NORI, Zeile 1)

Die erste Sequenz wird von der Interviewten mit einer Bestätigung begonnen („ja“), welche als eine Bereitschaft für das folgende Gespräch verstanden werden kann. Daran schließt NORI eine Erzählung ihres morgendlichen Ablaufs an. Konkret berichtet die Oberstufenschülerin über ihre Aufstehzeiten („also um halb sieben stehe ich auf(.) dann bleibe ich noch mal bis drei viertel sieben liegen(.).“). Abschließend spricht sie noch über eine Art persönlichen Wecker, der ihr von ihrer Mutter gebracht wird („dann kommt eben meine mama mit meiner maus und die maus weckt mich dann(.).“). Was oder wer genau diese „maus“ ist, ist an dieser Stelle noch nicht bekannt. Dabei ist es im Rahmen dieses Sprachaktes auffallend, dass die eingeforderte Thematik – ein Bericht über einen typischen Schultag – hier mit einer Erzählung zum morgendlichen Ritual des Aufstehens begonnen wird. Die eingeforderte Thematik des „typischen schulalltags“ wird von der Interviewten somit für die erste Sequenz nur oberflächlich thematisiert und aufgenommen. Diesbezüglich kann vermutet werden, dass der Schulwechsel und der neue „typische schulalltag“ als Thema für NORI eher keine große Bedeutsamkeit hat oder sie die Frage nicht verstanden hat. Bleibt man im Bild bezüglich der Relevanz des Schulformwechsels, dann verweist das Nichterwähnen von konkreteren schulischen Bezügen, auf eine eher geringe Bedeutung der (potentiell veränderten) Bedingungen und Anforderungen durch die neue Schule. Aus Sicht dieser Lesart kann auch vermutet werden, dass hierbei eine sich den Gegebenheiten ergebende Haltung unterlegt ist. Konkret folgt dies der Lesart, dass NORI mit diesem Sprachakt die Info preisgibt, dass sie sich den neuen Anforderungen und Bedingungen der Schule ergibt. Hierfür spricht die Be-

grifflichkeit „eben“. Schulische Herausforderungen werden so aus der Perspektive einer sich den Gegebenheiten ergebenden Haltung der Notwendigkeit adressiert und dementsprechend bewältigt.

Des weiteren wäre es denkbar, dass die Oberstufenschülerin gar keine Veränderungen zur neuen Schule wahrgenommen hat und sie deshalb nichts hierzu zu sagen hat. Im Kern dieser Lesart kann davon ausgegangen werden, dass NORI sich noch gar nicht in der neuen Schule angekommen fühlt. Diese Lesart stützt sich auf die Interpretation, dass die Interviewte deshalb keine Ausführungen zum konkreten typischen (neuen) Schulalltag preisgibt, weil sie so etwas wie einen veränderten „typischen schulalltag“ noch nicht wahrnimmt. Aufgrund der Tatsache, dass alle anderen Vergleichsfälle dieser Untersuchung (auch jene die nicht mit in die Rekonstruktion aufgenommen wurden) darüber berichten, dass der Übertritt in die Oberstufe vielfältigste Veränderungen und Herausforderungen mit sich brachte, wäre auch hier zu erwarten gewesen, dass NORI diese Thematiken in ihre Ausführungen mit einbezieht. Aus dieser Perspektive wirkt diese erste Sequenz jedoch nicht so, als gäbe es größere Veränderungen zwischen dem Tagesbeginn in der alten Schule und dem Gegenwärtigen. Würde sich eine solche Vermutung bestätigen, spräche dies auf der einen Seite für einen nicht angekommenen Habitus und auf der anderen Seite für eine bevorstehende Passungsproblematik aufgrund mangelnder Wahrnehmungen (mit den Worten Bourdieus könnte man davon sprechen, dass die Schülerin die Spielregeln des Feldes nicht wahrnimmt und dementsprechend auch keine stabile Rolle im neuen Feld zu erwarten ist), da davon auszugehen ist, dass der Schulübertritt für alle Schüler*innen einen mehr oder weniger herausfordernder Prozess darstellt. Diese beiden Lesarten werden nun in eine jeweils eigenständige Habitushypothese überführt.

Habitushypothese 1 – „ein sich ergebender Habitus der schulischen Bedeutungslosigkeit“

Die Habitushypothese 1 entspringt der Lesart, dass der ersten Sequenz ein sich ergebender Habitus der schulischen Bedeutungslosigkeit voraus geht. Dabei stützt sich dies auf die Interpretation, dass der Übertritt in die neue Schule und die damit einhergehenden Veränderungen (neue Lehrer*innen, gesteigerte Anforderungen, Peers etc.) von NORI als nicht besonders bedeutsam wahrgenommen und eingeschätzt werden. Diese Lesart kann durch die eher relativierende Begrifflichkeit „eben“ gestützt werden. In dieser These wird dieses Wort als eine explizite Verdeutlichung einer eher gleichgültigen Haltung interpretiert. Da der Grund für das Wecken letztlich der Gang in die Schule ist, kann diese gleichgültige Haltung auch bezüglich der Anforderungen und Herausforderungen in der neuen Schule erwartet werden. Dieser Interpretation wird somit die Lesart zu Grunde gelegt, dass der ersten Se-

quenz eine geringe schulische Bedeutungszumessung vorausgeht, welche durch eine sich ergebende Haltung bezüglich der äußeren Zwänge (Schule) getragen wird. Um diese ersten Vermutungen weiter verfolgen zu können, müsste im kommenden Sequenzgefüge die Lesart einer solchen Haltung weiter Gefestigt werden. Diesbezüglich müsste auch erkennbar sein, dass die Interviewte dem sozialen Raum (Schule) bzw. dem neuen sozialen Feld (Oberstufe) kaum eine Bedeutung zuspricht. Hierbei wäre es auch denkbar, dass sie erkennen lässt, dass schulische Themen oder Herausforderungen für sie keine nennenswerte Rolle spielen. In diesem Kontext könnte die Jugendliche darüber sprechen, dass sie dann „eben“ in die Schule geht und dort Unterricht hat. Schulische Bezüge und inhaltliche Vertiefung bezüglich schulbezogener Themen (Unterrichtsinhalte, Lernen, gesteigerte Anforderungen durch die Oberstufe, etc.) sind eher nicht zu erwarten. Jedoch ist es hier auch denkbar, dass die Gewichtung der schulischen Bedeutungslosigkeit noch geschärft werden muss.

Habitushypothese 2 – „ein noch nicht angekommener und auf Unterstützung angewiesener Habitus“

Die zweite Habitushypothese eines noch nicht (in der Mittelschule) angekommen und auf Unterstützung angewiesenen Habitus entspringt der Lesart, dass der ersten Sequenz habituelle Dispositionen voraus gehen, die sich zum einen auf eine mangelnde Wahrnehmung von Veränderungen in der Oberstufe und zum anderen auf eine gewisse mütterliche Hilfsbedürftigkeit stützen. Konkret wird hier die Interpretation entfaltet, dass die nicht Thematisierung konkreter schulische Bezüge durch eine habituelle Disposition eines noch nicht angekommenen Habitus hervorgebracht wurde. Diesbezüglich kann vermutet werden, dass NORI keine nennenswerten Veränderungen zwischen dem Alltag in der alten Schule und dem gegenwärtigen wahrnimmt. Aus dieser Perspektive wäre die Erzählung über das morgendliche Aufstehritual insofern plausibel, als dass dies im Kern jenem Ablauf entspricht, den die Interviewte sowohl aus ihrer alten Schule und auch aus ihrem alltäglichen Rhythmus kennt. Des weiteren kann bei der Interviewten eine Bedürftigkeit nach (familiärer) Unterstützung vermutet werden. Im Kontext der konkreten Erzählaufforderung des Interviewers ist es verwunderlich, dass eine 14-jährige eine Art Aufweckritual mit ihrer Mutter berichtet. Im Rahmen dieses Sequenzteils lässt sich daher die Annahme formulieren, dass dies für eine geringe Selbstständigkeit spricht. Dabei ist für diese habituelle Dimension anzunehmen, dass sich diese Unterstützungsbedürftigkeit auch auf schulische Themen und Anforderungen beziehen lässt. Um diese ersten Vermutungen weiter verfolgen zu können, müsste im kommenden Sequenzgefüge eine derartige Ausrichtung weiter erkennbar sein. Als möglicher Anschluss wäre es denkbar, dass die Interviewte darüber spricht, dass sie so etwas wie einen

neuen „typischen alltag“ nicht wahrnimmt, da sich die Oberstufe für sie nicht wirklich unterschiedlich anfühlt. Des weiteren wäre es denkbar, dass die Interviewte über für sie notwendige (mütterliche) Hilfestellungen und Unterstützungen berichtet. Mit diesen ersten Vermutungen wird nun in die zweite Sequenz eingestiegen.

Sequenz 2

„und dann steh ich eben auf(.) zieh mich an und tu zähne putzen und frühstücken(.) und dann geh ich um viertel nach sieben aus dem haus zum bus und dann treffe ich mich an der xyz-brücke [Name der Brücke anonymisiert] mit meiner besten freundin(.) die geht auch in meine klasse(.)“

Auch die zweite Sequenz wird von der Interviewten als eine Art Ablaufbeschreibung besprochen. Konkret führt sie hierzu aus, welche einzelnen Tätigkeiten und Stationen sie frühmorgens vor der Schule absolviert („und dann steh ich eben auf(.) zieh mich an und tu zähne putzen und frühstücken(.) und dann geh ich um viertel nach sieben aus dem haus zum bus und dann treffe ich mich an der xyz-brücke“). Des weiteren wird im letzten Teil dieses Sprachaktes eine Person eingeführt, welche eine Bedeutsamkeit für NORI hat („besten freundin“) und mit der sie in die gleiche Schulklasse geht. Diese konkrete Erwähnung der engen Bezugsperson kann so als ein Hinweis auf die Bedeutsamkeit von Peers interpretiert werden. Im Rahmen dieser Sequenz ist es auffallend, dass die Interviewte weiterhin keine nennenswerten schulischen Bezüge herstellt. Zwar wird das soziale Subsystem der „klasse“ erwähnt, dies jedoch nur als rahmende Zusatzinformation im Kontext der „besten freundin“. Die eingeforderte Erzählperspektive bezüglich eines typischen Schultages in der neuen Schule wird damit weiterhin aus der Perspektive der äußeren Gegebenheiten und des ritualisierten morgendlichen Ablaufes adressiert. Hierfür spricht vor allem der schematische Aufbau der Sätze, welche von NORI häufig mit „und dann“ begonnen werden. In diesem Kontext fällt erneut die Begrifflichkeit „eben“ auf. Hinter diesem Wort kann weiterhin eine relativierende und sich ergebende Haltung vermutet werden. Im Rahmen der bestehenden Habitushypothesen kann hier festgehalten werden, dass beide Thesen in der Lage wären, die spezifischen Ausführungen der zweiten Sequenz der Passage 1 zu plausibilisieren.

Die Habitushypothese eines sich ergebenden Habitus der schulischen Bedeutungslosigkeit scheint durchaus in der Lage, die Sequenz 2 hervorzubringen. Hierfür spricht vor allem das weiterhin stattfindende Nichterwähnen konkreter schulischer Bezüge. Daher kann im Sinne diese Hypothese weiter davon ausgegangen werden, dass NORI die neue Schule und die dort stattfindenden Interaktionen und Herausforderungen aus der Perspektive einer sich ergebenden Haltung der Notwendigkeit adressiert. Diese Lesart stützt sich auf die erneut erwähnte Begrifflichkeit „eben“. Hierbei liegt die Vermutung

nahe, dass die Oberstufenschülerin mit diesem spezifischen Wort eine Haltung à la » weil es „eben“ so ist, mache ich es« preisgibt. Dass in dieser Sequenz weiterhin keine konkreten schulischen Ausführungen erfolgen, passt dabei zu den Annahmen einer habituellen Disposition der schulischen Bedeutungslosigkeit. Die Gewichtung dieser Disposition ist jedoch derart einzuschätzen, dass für den Fall NORI nicht davon ausgegangen werden kann, dass die neue Schule sowie all die damit verbundenen Chancen und Risiken (höhere Bildung, Abschlüsse, schulbezogene Herausforderungen etc.) gänzlich bedeutungslos für die Interviewte wären. Eine solch vollkommene Bedeutungslosigkeit wäre dann in der Nähe einer indifferenten Haltung der schulischen Ablehnung und Indifferenz zu diskutieren. Eine derartig starke Gewichtung der Disposition der Bedeutungslosigkeit wäre nur dann zu plausibilisieren, wenn die Oberstufenschülerin klare Aussagen dafür liefert, dass die neue Oberstufe für sie gar keine Bedeutung hat und sie auch kein Interesse an der neuen Schule zeigt. Da hierfür keine Indizien zu finden sind, wird im Folgenden das Gewicht der These eher auf die Dispositionen einer sich ergebenden Haltung gelegt und daher im Folgenden von »einem sich ergebenden Habitus der Notwendigkeiten mit geringer schulischer Bedeutungszumessung« gesprochen. Diesbezüglich lässt sich vermuten, dass die latenten Dimensionen einer sich ergebenden Haltung der Notwendigkeit und geringer schulischer Bedeutungszumessung eine limitierende Wirkung auf die schulische Performance von NORI haben. Konkret bedeutet dies, dass für den Fall NORI von eher durchschnittlichen bis weniger guten schulischen Leistungen auszugehen ist. Dieser Teil der These bedarf jedoch noch weitere Indizien und eine argumentative Schärfung.

Auch die Habitushypothese eines noch nicht angekommenen und auf Unterstützung angewiesenen Habitus wäre in der Lage die zweite Sequenz zu erklären. Dabei spricht vor allem die thematische Weiterführung des ritualisierten morgendlichen Ablaufes für diese Lesart („und dann steh ich eben auf(.) zieh mich an und tu zähne putzen und frühstücken(.) und dann geh ich um viertel nach sieben aus dem haus zum bus und dann“). Aus der Perspektive dieser Habitushypothese sind diese frühmorgendlichen Ereignisse als eine Prozedur einzuschätzen, die in den wesentlichen Schritten seit der Mittelschule bekannt sein dürften. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Interviewte die Begrifflichkeit „typischer schulalltag“ mit jenen Abläufen und Geschehnissen verbindet, die sie bereits seit längerer Zeit kennt und damit sind diese Erfahrungen ihre zentralen Bezugsorientierungen. Dafür spricht auch das konsequente Nichterwähnen schulischer Bezüge, die etwas mit einem neuen „typischen schulalltag“ zu tun hätten. Im Kontext dieser Interpretation kann somit davon ausgegangen werden, dass die neue Schule als soziales Feld von der Interviewten noch nicht tiefgreifend genug erschlossen wurde, sodass die Ausführungen in den Sequenzen 1 und 2 auch keine Grundlage dafür hätten, dass NORI etwas konkretes über die neue Schule

und ihren „typischen Schulalltag“ berichtet. Für das implizite Bedürfnis nach (mütterlicher) Unterstützung zeigt sich im Rahmen dieser Sequenz (vorerst) kein weiteres Indiz. Dies hat jedoch noch nicht den Ausschluss dieser Disposition zur Folge, da es durchaus möglich ist, dass eine solche habituelle Disposition im späteren Verlauf des Sequenzgefüges noch einmal sichtbar wird. Um diese Habitushypothese weiter verfolgen zu können, müsste in den kommenden Sequenzen eine deutliche Akzentuierung der fehlenden Bezugsgrundlagen (Erfahrungen und das Gefühl eines Angekommenseins in der neuen Oberstufe) erkennbar sein. Da sich diese These auf die Dimension eines nicht angekommenen Habitus stützt, wäre im kommenden Sequenzgefüge zu erwarten, dass die Oberstufenschülerin darüber redet, dass sie noch nicht wirklich an die neuen schulischen Anforderungen anschließen konnte. Dabei wäre es auch denkbar, dass sie darüber berichtet, dass sie, außer ihrer „besten Freundin“, kaum neue Freund*innen finden konnte oder dass sie aufgrund der neuen Umgebung und Anforderungen noch nichts über einen typischen Schultag berichten kann. Mit diesen Ausführungen wird nun in die dritte Sequenz der Passage 1 eingestiegen.

Sequenz 3

„und dann fahren wir im bus zusammen zur schule(.) und dann verbringen wir den vormittag eben in der schule und dann am nachmittag fahr ich heim zum mittagessen und mache dann so eine halbe stunde mittagsschlaf(.)“

Auch diese Sequenz wird von der Interviewten weiterhin als eine Art Ablaufbeschreibung besprochen. Am deutlichsten zeigt sich dies durch die Art, wie NORI ihre Sätze und Nebensätze beginnt („und dann“). Mit der dritten Sequenz zeichnet die Oberstufenschülerin demnach weiterhin eine Skizze über ihren spezifischen „typischen schulalltag“, bei dem es fast überhaupt nicht um schulische Bezüge oder Themen geht. Die neue Schule wird zwar zum ersten Mal direkt erwähnt, dies jedoch nicht um daran inhaltliche Informationen zu koppeln. Im Rahmen der Aussage: „und dann verbringen wir den vormittag eben in der schule“ festigt sich das Bild, dass die neue Oberstufe für NORI keine besondere Bedeutung hat. Für diese Lesart spricht die eher passiv wirkende Begrifflichkeiten „eben“ und „verbringen“. Dies verweist weiterhin auf eine sich ergebende Haltung der Interviewten. NORI lässt so keinerlei schulbezogene Enaktierungspotentiale erkennen, die dafürsprechen würden, dass die neue Schule und die dort stattfindenden Interaktionen mit den neuen Lehrer*innen für sie ein von ihr angestrebter Gegenhorizont wären. Hiervon ableitend wird das Schlaglicht dieser Sequenzanalyse auf einen sich ergebenden Habitus mit geringer schulischer Bedeutungszumessung gelegt. Der Grund für den Ausschluss der Hypothese »eines noch nicht angekommenen Habitus« begründet sich zum einen durch die erneut verwendete relativierende Begrifflichkeit „eben“ und zum anderen durch das Wort „verbrin-

gen“, da dies beides eher für eine passive und sich ergebende Haltung spricht. Des weiteren fehlen in der Sequenz 3 weitere Indizien dafür, dass NORI besonders Unterstützungsbedürftig wäre. Diesem Teil der Habitushypothese lag die Vermutung zu Grunde, dass die Oberstufenschülerin nicht nur wenig Anschluss in der neuen Schule gefunden hat, sondern in erhöhtem Maße auf die Unterstützung ihrer Mutter angewiesen ist (siehe Sequenz 1). Aufgrund mangelnder Verfestigung der Habitushypothese 1 wird diese nun hier abgeschlossen.

Mit der Sequenz 3 festigt sich das Bild eines sich den schulischen Notwendigkeiten ergebenden Habitus mit geringer schulischer Bedeutungszumessung. Dabei stützt sich diese Interpretation auf die Lesart, dass mit der dritten Sequenz die neue Schule zwar zum ersten Mal direkt adressiert wird, dies aber weiterhin nicht mit inhaltlichen Ausführungen einhergeht. Die Oberstufe wird somit nur randläufig erwähnt, weil die Interviewte da „eben“ ihren „vormittag [...] verbring[t].“ Auch der zweite Teil dieser Sequenz wird nicht mit schulbezogenen Informationen gefüllt („und dann am nachmittag fahr ich heim zum mittagessen und mache dann so eine halbe stunde mittagschlaf(.).“). Daher kann weiter angenommen werden, dass die neue Schule und die damit einhergehenden Veränderungen und Herausforderungen (neues soziales Feld mit neuen sozialen Akteur*innen sowie gesteigerten Anforderungen) für die Oberstufenschülerin keine nennenswerte Bedeutung haben. Am deutlichsten wird diese geringe schulische Bedeutungszumessung im Kontext der Begrifflichkeit „verbringen“. Das soziale Feld der neuen Schule bzw. der Oberstufe scheint für die Interviewte nicht besonders relevant und wird somit auch nur nebenbei als jener Ort erwähnt, an dem sie „eben“ Zeit „verbringt“. In diesem Kontext lässt sich auch bezüglich der schulischen Performance von NORI vermuten, dass die Leistungen von ihr eher durchschnittlich bis weniger gut sein dürften. Diese Interpretation begründet sich in der Annahme, dass bei einer derartigen Habitusformation keine überdurchschnittlichen oder guten Leistungen zu erwarten wären. Aus der Perspektive dieser These wird die neue Schule von NORI nicht als ein Ort für höhere Bildung oder die Chance auf Bildungsaufstieg adressiert oder wahrgenommen.

In diesem Kontext bietet es sich auch an, die Frage bezüglich der Inkorporierung des meritokratischen Prinzips der Eigenverantwortung und Leistung zu diskutieren. Dabei kann auf die empirischen Vergleichsfälle dieser Untersuchung verwiesen werden, da sich bei beiden Fällen eine mehr oder weniger starke Ausprägung dieses Prinzips rekonstruieren ließ (siehe Fall MIKA und Fall LUAN). Für den Fall NORI gibt es bisher keine Merkmale einer solchen Inkorporierung der meritokratischen Logik. Diese Vermutung würde in die Lesart einer habituellen Disposition einer geringen schulischen Bedeutungszumessung passen. Um diese These weiter verfolgen zu können, müsste im kommenden Sequenzverlauf weiterhin erkennbar sein, dass die

Interviewte ihre schulbezogenen Aktivitäten oder ggf. Herausforderungen aus einer sich ergebenden Haltung der schulischen Notwendigkeiten adressiert und dementsprechend über sich ergehen lässt. Diesbezüglich könnte sie bspw. über schulische Aktivitäten sprechen, die sie „eben“ macht, weil sie es muss. Dabei wäre es auch denkbar, dass sie die Schule und die damit einhergehenden Interaktionen und Anforderungen gar nicht mehr erwähnt, weil sie diesem sozialen Feld keine besondere Bedeutung zumisst. Mit diesen Ausführungen wird nun in die vierte Sequenz eingestiegen.

Sequenz 4

„und dann mache ich hausübungen und nach der hausübung schaue ich dann meine serie(.)“

Im Rahmen der vorletzten Sequenz führt die Interviewte zum ersten Mal eine thematische Verschiebung hin zu einem klaren schulbezogenen Thema an. Konkret spricht sie hierbei über ihre persönliche Nachmittagsgestaltung („und dann mache ich hausübungen“). Dabei teilt sich ihr Nachmittag in einen schulbezogenen Tätigkeitsbereich („hausübungen“) und einen freizeithen Bereich („schau ich meine serie(.)“). Damit festigt sich weiterhin das Bild, dass ein „typischer schulalltag“ für NORI nicht zwangsläufig über den konkreten Ort der Schule und den dort erfolgenden schulischen Interaktionen erklärt wird, sondern viel mehr über die privaten und außerhalb der Schule stattfindenden Ereignisse eines für sie üblichen Wochentages. Ruft man sich in diesem Kontext noch einmal die Erzählaufforderung des Interviewers vor Augen, dann festigt sich mit der vierten Sequenz das Bild einer Schülerin, die ihrem Schulwechsel und den Schulübertritt in eine höhere Oberstufe keine besondere Bedeutung zumisst.

Dass die Interviewte erst in der vierten Sequenz einer fünfteiligen Passage etwas über eine konkrete, schulbezogene Handlung („und dann mache ich hausübungen“) erzählt, spricht weiterhin für einen sich ergebenden Habitus der Notwendigkeiten mit geringer schulischen Bedeutungszumessung. Die späte Erwähnung der Hausübungen passt dabei in die Lesart, dass die Interviewte den Anforderungen der neuen Schule mindestens eine geringe Bedeutung zuspricht. Wäre die Schule für NORI gänzlich ohne Bedeutung, dann wäre in diesem Kontext nicht einmal zu erwarten, dass sie überhaupt Hausübungen macht. Im Sinne einer geringen Bedeutungszumessung scheint es somit auch nicht zu verwundern, dass die Interviewte den zweiten Teil der Sequenz mit ihrer restlichen Freizeitgestaltung weiterführt und beendet („und nach der hausübung schaue ich dann meine serie(.)“). Bedenkt man in diesem Kontext noch einmal die Vergleichsfälle dieser Untersuchung, dann zeigt sich vor allem beim Fall MIKA (siehe 6.2 Fallrekonstruktion MIKA), dass eine schulbezogene Nachmittagsgestaltung (Hausübungen, Lernen, Nacharbeiten etc.) durchaus mehrere Stunden in Anspruch nehmen kann. Für den

Fall NORI scheinen die Hausübungen eher randständig wichtig und werden daher auch nur gemacht, weil es für sie notwendig erscheint. Des weiteren können hier die Vermutungen bezüglich der Thematik der Inkorporierung des meritokratischen Prinzips geschärft werden. Dabei lohnt sich ein weiterer Blick auf den empirischen Vergleichsfall MIKA. Wie bereits erwähnt berichtete diese Oberstufenschülerin, dass sie mehrere Stunden am Nachmittag mit schulbezogenen Aufgaben verbringt. Zum einen lässt sich dies auf eine für sie anzustrebende schulische Performance zurückführen und zum anderen steckt hinter solch einem Einsatz, die tief verinnerlichte habituelle Dimension einer schulischen Eigenverantwortung. In anderen Worten, beim Fall MIKA konnte eine nicht zu unterschätzende Inkorporierung des meritokratischen Prinzips rekonstruiert werden. Im Fall NORI hingegen, gibt es bis zum jetzigen Zeitpunkt keine Indizien für eine solche Verinnerlichung. Dies stützt sich auf die Lesart, dass NORIs Habitusdispositionen nicht mit einer hohen schulbezogenen Eigenverantwortung einhergehen. Hier sind es viel mehr die habituellen Dispositionen einer sich ergebenden Haltung und einer geringen Bedeutsamkeit von Schule, die letztlich eine limitierende Wirkung auf die von NORI zu erwartenden schulischen Leistungen haben könnten. Mit diesen Ausführungen wird nun in die letzte Sequenz dieser Passage eingestiegen, um die bisherige Habitushypothese zu finalisieren.

Sequenz 5

„und dann gehe ich so ungefähr(.) achso ne(.) um sieben tu ich dann ungefähr abendessen. dann nachher(.) tu ich mal zähne putzen und mache mich fürs bett fertig(.) dann lese ich noch ein bissl oder mach was anderes(.) also ich geh schon in mein zimmer und um zehn schalte ich das licht aus und geh schlafen(.)“

In dieser letzten Sequenz führt die Interviewte weiterhin einen Ablaufbericht ihres typischen Alltages aus. Auch in dieser Passage sind die Satzanfänge auffallend („und dann“; „dann nachher“; „dann lese ich“). Diese spezifische Art einer Ablaufbeschreibung zieht sich somit durch die gesamte Passage. Inhaltlich berichtet sie in der fünften Sequenz über ihre abendlichen Essenszeiten („um sieben tu ich dann ungefähr abendessen.“), ihre Abendhygiene („dann nachher(.) tu ich mal zähne putzen“) und ihre Schlafenszeit („und um zehn schalte ich das licht aus und geh schlafen(.)“). Schulische Bezüge werden von NORI nicht noch einmal vertieft oder neu eingeführt. Damit festigt sich nun final das Bild, dass der mit der Erzählaufforderung durch den Interviewten eingeforderte Bericht über einen „typischen schulalltag“, von der Interviewten in eine Erzählung über ihren üblichen Alltag umgewandelt wurde. Dabei zeigte sich auch, dass NORIs Ausführungen und Themensetzungen nicht zwangsläufig etwas mit ihrem schulischen Alltag zu tun haben. Im Rahmen der konkreten Antwort scheint es fast so, als wäre NORI die eher anspruchslose Frage gestellt worden, ob sie irgendetwas über ihren Tagesab-

lauf berichten könnte. In der Konsequenz bedeutet dies, dass die These eines sich ergebenden Habitus der Notwendigkeiten mit geringer schulischer Bedeutungszumessung hier angenommen wird. Im Folgenden Absatz wird hierzu eine rahmende und zusammenfassende Formulierung für die rekonstruierte Habitusdisposition der Passage 1 argumentiert.

Zusammenfassende Formulierung zur Passage 1

„gut ehm(.) herzliches hallo(.) wir sprechen jetzt die nächste halbe stunde über deine erfahrungen(.) die du jetzt hier gemacht hast(.) im letzten jahr halben (/) dreivierteljahr(.) von der alten schule(.) dann sommerferien(.) dann die neue schule(.) wie war das so(?) ähm(.) beginnen wir einfach mal mit der frage(.) wenn du jetzt schaust(.) du bist jetzt in die neue schule gewechselt(.) dann ist dieses ankommen langsam mal vorbei und ähm(.) wie würdest du denn so einen typischen schulalltag für dich hier beschreiben(?)“ (00:00:00-0 Interviewer – Zeile 1 im Dokument „Transkriptionen“)

„ja(.) also um halb sieben stehe ich auf(.) dann bleibe ich noch mal bis drei viertel sieben liegen(.) dann kommt eben meine mama mit meiner maus und die maus weckt mich dann(.) und dann steh ich eben auf(.) zieh mich an und tu zähne putzen und frühstücken(.) und dann geh ich um viertel nach sieben aus dem haus zum bus und dann treffe ich mich an der xyz-brücke [name der brücke anonymisiert] mit meiner besten freundin(.) die geht auch in meine klasse(.) und dann fahren wir im bus zusammen zur schule(.) und dann verbringen wir den vormittag eben in der schule und dann am nachmittag fahr ich heim zum mittagesessen und mache dann so eine halbe stunde mittagsschlaf(.) und dann mache ich hausübungen und nach der hausübung schaue ich dann meine serie(.) und dann gehe ich so ungefähr(.) achso ne(.) um sieben tu ich dann ungefähr abendessen. dann nachher(.) tu ich mal zähne putzen und mache mich fürs bett fertig(.) dann lese ich noch ein bissl oder mach was anderes(.) also ich geh schon in mein zimmer und um zehn schalte ich das licht aus und geh schlafen(.)“ (00:00:41 NORI – Zeile 2 im Dokument „Transkriptionen“)

Im Rahmen der Passage 1 des Falles NORI konnte »ein sich ergebender Habitus der Notwendigkeiten mit geringer schulischer Bedeutungszumessung« rekonstruiert werden. Diese Rekonstruktion stützt sich dabei auf die zentrale Interpretation, dass die Oberstufenschülerin im Rahmen der Erzählaufforderung (ein Gespräch bzw. eine Erzählung über den Schulübertritt und den damit verbundenen nun neuen „typischen schulalltag“) des Interviewers keine spezifischen und inhaltlichen schulische Bezüge herstellt. Vielmehr deutet sie die Erzählaufforderung so um, dass sie eine Art Ablaufbeschreibung ihres gesamten Tages berichtet. Hierbei kommt hinzu, dass diese Beschreibung der einzelnen Stationen und Abläufe, nur peripher etwas mit der neuen Schule zu tun haben. So berichtet sie zwar, dass sie an den Ort der Schule fährt, führt hierzu aber nicht aus, was sie dort macht und welche schulischen Interaktionen und Erlebnisse damit verbunden sind. Die Schule wird von NORI nur als

beiläufiger Ort adressiert und in die Sequenzen eingebunden. Hier sind es bestimmte relativierende Begrifflichkeiten wie die Worte „eben“ & „verbringen“ sowie die eher beiläufigen Erwähnungen der Schule, welche die Lesart eines sich ergebenden Habitus der Notwendigkeiten mit geringer schulischer Bedeutungszumessung stützen. Jedoch kann für den Fall NORI nicht davon gesprochen werden, dass das soziale Feld der neuen Schule gänzlich bedeutungslos wäre. Auch die Erwähnung der „freundin“ zeugt hier von einer Wichtigkeit bezüglich Peertkontakten und den damit verbundenen Interaktionsordnungen. Von Jemandem dem das soziale Feld der Schule gänzlich egal wäre, könnte nicht einmal erwartet werden, dass diese*r Schüler*in „hausübungen“ absolviert. Eine solche Ablehnung und Bedeutungslosigkeit wäre eher im Sinne eines Schüler*innenhabitus der schulischen Indifferenz zu diskutieren. Diese (Teil-) Fallrekonstruktion weißt jedoch vielmehr eine sich den schulischen Notwendigkeiten ergebende Haltung auf, bei der NORI bestimmte schulbezogene Aktivitäten, wie eben jene der „hausübungen“ in Kauf nimmt und bewältigt. Diese Enaktierungen scheinen dabei jedoch durch die sich ergebende Grundhaltung limitiert. In diesem Kontext bietet es sich an, noch einmal die Thematik der zu erwartenden schulischen Performance dieser Schülerin aufzugreifen. So kann davon ausgegangen werden, dass im Kontext der bisherigen Ausführungen auch nur durchschnittliche bis weniger gute schulische Leistungen zu erwarten sind (hierbei wäre es zwar auch denkbar, dass die geringe Bedeutungszuschreibung einer gewissen schulischen Unterforderung entspringt und daher auch überdurchschnittliche Leistungen möglich wären. Dies ist aber aufgrund der Informationen aus dem Abschnitt „5.3.1 Auswahl der Eckfälle“ bereits auszuschließen, da sich hier zeigte, dass NORIs Schulnoten als unterdurchschnittlich zu bewerten sind). Diese Lesart berührt somit die Thematik des meritokratischen Prinzips. Konkret kann für den Fall NORI davon ausgegangen werden, dass aufgrund der geringen schulischen Bedeutungszumessung, auch eine geringe Inkorporierung des meritokratischen Prinzips vorliegt. Diese Ableitung stützt sich auf die Interpretation, dass die Interviewte ihre schulischen Anforderungen eher aus einer sich ergebenden Haltung der Notwendigkeiten adressiert und sie dabei auch keine anderen schulischen Enaktierungen erkennen lässt, so dass anzunehmen wäre, dass das soziale Feld der neuen Schule für die Interviewte eine höhere Bedeutung haben könnte. Dabei bezieht sich diese Interpretation explizit auf den Zusammenhang des Wechsels in die neue Schule und der damit verbundenen Chance auf höhere Bildung bzw. den Abschluss der Matura. Andere schulbezogene Themen und Interaktionsordnungen wie bspw. soziale Kontakte und Peerthematiken können durchaus für die Interviewte eine erhöhte Bedeutsamkeit aufweisen. Da dies jedoch in der Passage 1 nicht als zentraler Argumentationspunkt ausgewiesen wurde, kann dies zum jetzigen Zeitpunkt nicht weiter aufgegriffen werden. Abschließend lässt sich festhalten, dass für die Oberstufenschülerin NORI ein sich ergebender Habitus

tus der Notwendigkeiten mit geringer schulischer Bedeutungszumessung rekonstruiert werden konnte.

6.3.2 *Sequenzanalyse Passage 2*

Die zweite Passage wird vom Interviewer mit folgender Frage eröffnet:

„als im sommer das thema schulwechsel dann anstand(,) habt ihr zuhause irgendwie auch darüber gesprochen(,) was dich hier so erwarten könnte(?)“ (00:02:55 - Interviewer, Zeile 73)

Dieser Erzählimpuls wird aus der Perspektive eines an die Vergangenheit gerichteten Berichts zum Thema Schulwechsel und den damit verbundenen Erwartungen der Familie eingeführt. Konkret geht es dem Interviewer um eine Einschätzung bezüglich der Erwartungshaltungen, welche in der Familie über den Sommer über besprochen wurden sein könnten. Dabei wird diese Thematik im Konjunktiv eingeführt, da der Interviewführende nicht wissen kann, ob diese Themen tatsächlich Teil des familiären Diskurses waren („(,) was dich hier so erwarten könnte(?)“). Zum einen kann so auf die Familie als soziales Gefüge sowie deren spezifischen schulbezogenen familiären Diskurs rekurriert werden. Und zum anderen lässt sich im Rahmen der hier zu diskutierenden Thematik vermuten, dass Ausführungen über die Erwartungen der Oberstufenschülerin an die neue Schule, eine aussichtsreiche Möglichkeit darstellen, die expliziten Aussagen nach ihren latenten Hervorbringungsmodi zu befragen. Dabei wird mit dieser spezifischen Erzählaufforderung auch eine gewisse thematische Rahmung vollzogen, da die angesprochenen Erwartungen implizit auf eine Veränderung durch die neue Schule verweisen. Damit einhergehend können an dieser Stelle verschiedenste Antwortmöglichkeiten von NORI vorskizziert werden. So könnte die Interviewte konkret an die eingeforderte Thematik anschließen und über ihre Erwartungen berichten, welche sie mit dem Schulwechsel verbunden hat. Dabei wäre es denkbar, dass die Oberstufenschülerin über schulbezogene Herausforderungen und Wünsche spricht. Je nach thematischem Schwerpunkt der Erwartungen böte sich so die Möglichkeit, auf die impliziten Wissensbestände zu fokussieren. So sprächen Ausführungen über schulische Herausforderungen oder gar Ängste für eine latente Unsicherheit oder Überforderung durch mangelnde persönliche und habituelle Anschlussmöglichkeiten oder auch mangelnde Vorbereitung durch die Zeit in der Mittelschule (wobei hier davon ausgegangen werden kann, dass sich diese zwei Wirkungsbereiche gegenseitig beeinflussen können). Die Schülerin könnte auch darüber sprechen, dass es primär der Wunsch der Eltern war, dass sie diese Schule besuchen soll. In diesem Kontext wird nun begonnen in die konkrete Sequenzanalyse der Passage 2 einzusteigen.

Sequenz 1

„na also(.) ein paar haben gesagt(.) dass ist ganz anders in der xyz-schule [Name der Schule wurde anonymisiert](.) also da verlangen sie mehr(.) und es stimmt auch(.)“ (00:03:10 – NORI, Zeile 74)

Die erste Sequenz beginnt mit einer Art Bejahung der Eingangsfrage („na also(.)“). Somit kann fürs erste davon ausgegangen werden, dass die Schülerin die Frage für sich passend interpretiert hat. Hieran anschließend wird eine schulbezogene Erwartung formuliert, welche NORI mit einer bisher unbekanntem sozialen Gruppe aus ihrem Umfeld diskutiert hat („ein paar haben gesagt(.)“). Diese Lesart folgt der Interpretation, dass die Einführung der konkreten Gruppe aus einem eher unpersönlichen Sprachstil vollzogen wird und daher kann vermutet werden, dass hierbei nicht die engste Familie gemeint ist. Diesbezüglich gibt die Interviewte die Information preis, dass sie eine angespannte Erwartungshaltung an die neue Schule hatte, da dort „mehr [...] [verlangt]“ wird. Anschließend bestätigt die Oberstufenschülerin die vorher kommunizierte Erwartung im letzten Teil der Sequenz („und es stimmt auch(.)“). Diese thematischen Bezüge zu den Erwartungen und der sich zeigenden Realität scheinen die zentrale Bezugsebene der ersten Sequenz zu sein. Im Rahmen dieser Sprachakte bietet es sich an, zwei verschiedene Lesarten anzulegen. Zum einen wäre es denkbar, dass dieser Sequenz eine latente schulische Anspannung vorausgeht, welche durch einen schulisch herausgeforderten Habitus hervorgebracht wurde. Für diese Auslegung sprechen vor allem die direkte Erwähnung der zu erwartenden, gesteigerten Anforderungen in der neuen Schule und die danach folgende Bestätigung dieser Erwartung. Zum anderen wäre es denkbar, dass diese Sequenz durch eine immanente schulische Überforderung hervorgebracht wurde, welche über die Dimension einer schulischen Anspannung und Herausforderung hinausgeht. Diese Lesart würde ein ähnliches Schlaglicht auf die Erwartungen und die Bestätigung dieser Vorstellungen legen. Der Unterschied zwischen beiden Hypothesen liegt dabei in der Gewichtung der mit den Erwartungen einhergehenden Herausforderung selbst, da hier anzunehmen ist, dass NORIs inkorporierten Handlungs-, Deutungs- und Wahrnehmungsschemata in dieser Lesart derart überfordert sind, dass der Übertritt als eine schulische Krise erlebt wurde. Mit diesen Ausführungen wird nun begonnen die beiden Lesarten in eigenständige Habitushypothesen zu überführen.

Habitushypothese 1 – „ein herausgeforderter Habitus der schulischen Anspannung“

Diese Habitushypothese entspringt der Vermutung, dass der Sequenz 1 »ein herausgeforderter Habitus der schulischen Anspannung« vorausgeht. Konkret wird in dieser These angenommen, dass die spezifische Themeneinführung der zu erwartenden und gesteigerten Anforderungen in der neuen Oberstufe durch eine herausgeforderte und angespannte Situation hervorgebracht wurde. Dabei stellt die Bestätigung im letzten Teil der Sequenz („also da verlangen sie mehr(.) und es stimmt auch(.)“) den zentralen Ankerpunkt dieser Hypothese dar. In diesem Teil des Sprachaktes gibt die Interviewte die Information preis, dass sie besonders gesteigerte Anforderungen in der Oberstufe erwartet hat und dass diese Vermutung sich auch bewahrheitet hat. Dabei fällt die Begrifflichkeit „verlangen“ auf, welche hier als ein Indiz für eine spezifische schulische Anforderung verstanden wird. Dieses konkrete Wort kann so als ein Dimensionsbereich des sekundären Habitus der neuen Schule gedeutet werden. Auf was sich das gewählte Wort „verlangen“ bezieht ist bisher unklar. Es kann jedoch vermutet werden, dass es sich hierbei um die schulische Performance der neuen Oberstufenschüler*innen im allgemeinen handelt. Des weiteren zeigt sich eine Auffälligkeit bei der erwähnten sozialen Bezugsgruppe, welche von NORI als eine anonyme Gruppe eingeführt wird („(.) ein paar haben gesagt(.)“). Dies verwundert insofern, als dass das Schlaglicht in der Erzählaufforderung auf die „familie“ gerichtet wurde. In diesem Kontext kann zum einen vermutet werden, dass die hier erwähnten anonymen Dritten nicht die engste Familie repräsentieren und zum anderen könnte diese Spezifik dafür sprechen, dass NORI dieser Gruppe einen erhöhten Stellenwert zuspricht. Vermutlich könnte diese Gruppe aus ehemaligen Mitschüler*innen oder Lehrer*innen bestehen. Um die hier skizzierte Lesart weiter verfolgen zu können wären weitere Sequenzen nötig, in denen die Oberstufenschülerin eine angespannte und herausgeforderte Haltung preisgibt. Dabei könnte sie konkret über Herausforderungen und den Umgang mit diesen sprechen. Des weiteren wäre es denkbar, dass NORI über die bisher anonyme soziale Gruppe spricht. Solche Ausführungen böten dann die Möglichkeit, die Habitushypothese diesbezüglich inhaltlich weiter zu schärfen.

Habitushypothese 2 – „ein Habitus der schulischen Überforderung“

In der zweiten Hypothese zur Passage 2 wird angenommen, dass der ersten Sequenz »ein Habitus der schulischen Überforderung« vorausgeht. Konkret bedeutet dies, dass in dieser Habitushypothese davon ausgegangen wird, dass die Erwartungen an die Anforderungen („also da verlangen sie mehr(.)“) in der neuen Oberstufe besonders intensiv und prägend waren. Dies wiederum

könnte auf eine bereits bestehende schulische Überforderung hinweisen, so dass der Übertritt in eine maturaführende Oberstufe als überfordernde Passungskrise erlebt wurde. Dabei wird das Schlaglicht, ähnlich wie in der Habitushypothese 1, auf den letzten Teil der Sequenz gelegt („und es stimmt auch(.)“). Der wesentliche Unterschied zwischen beiden Hypothesen liegt darin, dass die hier verortete Passungskonstellation zwischen NORIs habituellen schulischen Grunddispositionen und den Anforderungen in der Oberstufe die Dimension einer immanenten schulischen Überforderung einnimmt. Diese Lesart lässt auch durch die Begrifflichkeiten „dass ist ganz anders in der [neuen Schule]“ stützen. Mit dem Begriff „ganz“ wird so eine Art Absolutierung der Erwartungen und Anforderungen kommuniziert. Die Bestätigung dieser Anforderungen („und es stimmt auch(.)“) wird hier als Indiz verstanden, welche die Lesart eines schulisch überforderten Habitus stützt. Um diese Auslegung weiter verfolgen zu können, müssten im kommenden Sequenzverlauf Sprachakte folgen, bei der sich eine schulische Überforderung und die damit einhergehende Passungskrise weiterhin festigen und untermauern lassen. Dabei wäre es denkbar, dass die Interviewte über konkrete Herausforderungen oder gar Misserfolge spricht, die sie im Rahmen ihrer ehemaligen Schulzeit oder des derzeitigen Schulübertritts erlebt hat. Des Weiteren könnte Sie darüber Auskunft geben, dass sie mit den Anforderungen der neuen Schule nicht zurechtkommt und sich auch nicht erklären kann, woran dies liegt. Solche Ausführungen würden die Lesart einer schulischen Überforderung festigen bzw. in ihrer Tragweite schärfen. Mit diesen Ausführungen wird nun begonnen in die zweite Sequenz der Passage 2 einzusteigen, um mit der Adaption, Falsifikation oder Verifikation der bestehenden Habitushypothesen zu beginnen.

Sequenz 2

„und ja(.) also ich war eben volle aufgeregt(.) weil vorher war ich in einer reinen mädchenklasse(.)“

Die zweite Sequenz beginnt erneut mit einer Bejahung des Erzählimpulses („und ja(.)“). Hier schließt die Interviewte eine konkrete emotionale Erfahrung an, die sie vor dem Übertritt erlebt hat („also ich war eben volle aufgeregt(.)“). Abgeschlossen wird die Sequenz mit einer Begründung, warum die Oberstufenschülerin so „aufgeregt“ war („weil vorher war ich in einer reinen mädchenklasse(.)“). Im Rahmen dieser Sequenz kann demnach weiterhin davon ausgegangen werden, dass die Interviewte einen spannungsreichen und herausfordernden Schulübertritt durchlebt hat bzw. noch immer durchlebt. Hierbei zeigt sich nun eine direkte Bezugnahme zu einem spezifischen Grund für diese aufregenden Erlebnisse. Dabei spricht NORI konkret über eine für sie zentrale Peergruppe („reinen mädchenklasse.“). In diesem Kontext liegt die Vermutung nahe, dass diese soziale Gruppe als eine bedeutsame Bezugs-

norm für die Interviewte funktioniert hat und dieses soziale Gefüge so ein wichtiger Orientierungsrahmen für NORI darstellte. Für diese Lesart spricht der von NORI angesprochene Zusammenhang ihrer Emotionen und die darauffolgende Begründung („also ich war eben volle aufgeregt(,) weil vorher war ich in einer reinen mädchenklasse(.).“). Von diesem Teil der Sequenz kann das Potential abgeleitet werden, die bestehende Habitushypothese eines herausgeforderten Habitus der schulischen Anspannung zu schärfen, da hier bereits argumentiert wurde, dass weitere Ausführungen zur bisher anonymen sozialen Gruppe („ein paar haben gesagt“) ein Teil dieser Habitushypothese darstellen könnten. Im Rahmen der Habitushypothese eines schulisch überforderten Habitus bietet diese Sequenz noch keine besondere, direkte Anschlussmöglichkeit, was in der Konsequenz jedoch nicht bedeutet, dass die habituellen Dispositionen einer schulischen Überforderungen gänzlich falsifiziert werden konnten. Hieran anschließend wird nun begonnen die bestehende Habitushypothese 1 weiter zu schärfen.

Wie bereits erwähnt, bietet die zweite Sequenz die Chance, die bestehende Habitushypothese eines herausgeforderten Habitus der schulischen Anspannung weiter zu untermauern. Die damit adressierte Frage der habituellen Passungskonstellation formuliert sich dabei entlang zwei bedeutsamer Pole. Zum einen scheinen es die direkten schulbezogenen neuen Anforderungen der Oberstufe selbst zu sein, die einen entscheidenden Einfluss auf das Ankommen in der neuen Schule haben und zum anderen kann hier die Annahme zentral gestellt werden, dass NORIs Schulübertritt durch die Erfahrungen mit den ehemaligen (ausschließlich weiblichen) Peergroups beeinflusst wurde. Hiervon ableitend kann also ein herausfordernder Schulübertritt rekonstruiert werden, der sowohl aus der Perspektive der gesteigerten Anforderungen betrachtet werden kann und als auch aus dem Blickwinkel bezüglich eines ehemaligen Orientierungsrahmen durch die (weiblichen) Peers in der Mittelschule. Konkret wird hier die Annahme zu Grunde gelegt, dass NORIs soziale (Peer-) Orientierung stark aus der Zeit in der Mittelschule geprägt ist und diese inkorporierten (peerbezogenen) Wahrnehmungs-, Handlungs- und Deutungsschemata in der neuen Oberstufe irritiert und herausgefordert werden. Diese Dynamik wird durch die strukturelle Bedingung erzeugt, dass NORIs neue Schulklasse (und so auch die gesamte Oberstufe) eine gemischtgeschlechtliche Peergruppe/Schule darstellt. Damit einhergehend erlebt NORI den Übertritt in die Oberstufe zusätzlich als spannungsreich, da sie einem habituellen Adaptiondruck bezüglich der Interaktionsordnungen mit den neuen männlichen Mitschülern ausgesetzt ist. Um diese Habitushypothese weiterhin verfolgen zu können, müssten Sequenz folgen, mit denen weiterhin plausibilisiert werden kann, dass NORI einen spannungsreichen Übertritt erlebt hat, der sich zum einen auf die schulischen Anforderungen bezieht und zum anderen auf die Anspannung aufgrund des Transformationsdruckes durch die Neuorientierung im Umgang mit männlichen Peers.

Für die Habitushypothese eines schulisch überforderten Habitus dokumentiert sich hier noch kein direkter Anschluss, so dass die Habitushypothese im weiteren Verlauf vorerst neutral weitergeführt wird. Die bisher argumentierten Dispositionen und Ankerpunkte dieser These wären zwar durchaus in der Lage die Sequenz 2 hervorzubringen, jedoch wäre es (im Kontext der Gewichtung der schulischen Überforderung) zwingend notwendig, dass NORI im weiteren Verlauf über besonders herausfordernde und ggf. für sie nicht zu bewältigende schulbezogene Momente und Erlebnisse spricht. Sollte dies nicht Teil des kommenden Sequenzgefüges sein, ist die Habitushypothese eines schulisch überforderten Habitus eher auszuschließen. Gleichwohl kann es sich jedoch anbieten, die Habitushypothese eines herausgeforderten Habitus der schulischen Anspannung und die zweite Habitushypothese zu verbinden, um nach Gemeinsamkeiten zu fragen, sodass gewisse Anteile der Habitushypothese einer schulischen Überforderung adaptiert werden könnten. Hieran anschließend wird nun in die dritte Sequenz eingestiegen.

Sequenz 3

„und dann bin ich in eine gemischte Klasse gekommen(.)“

Mit der dritten Sequenz schließt die Interviewte weiter an die Thematik ihrer Orientierungen an Peergruppen an. Damit signalisiert sie, dass diese spezifischen sozialen Gefüge für die Oberstufenschülerin einen hohen Stellenwert haben. Es festigt sich somit die Annahme, dass die weibliche Peergruppe (aus der Mittelschulzeit) für NORI den vertrauten Orientierungsrahmen darstellte. Mit dem Übertritt in die neue Schule werden diese Orientierungen und die damit verbundenen inkorporierten Handlungsstrategien vor eine Herausforderung gestellt, da die neue Klasse eine „gemischte Klasse“ ist. Diese Lesart stützt sich auf die Interpretation, dass diese Sequenz sprachlich aus der Perspektive einer bedeutsamen Veränderung argumentiert wird. Hierfür sprechen die Worte „und dann“. In diesem Kontext bietet es sich an, diesen Sprachakt als ein weiteres Indiz für die Habitushypothese eines herausgeforderten Habitus der schulischen Anspannung zu deuten. Dabei zeigt sich im Rahmen der Sequenz 3 eine Ausrichtung bezüglich der latenten Anspannung aufgrund des Wegfalls der gewohnten Peergruppen und den damit verbundenen (ehemaligen) funktionalen Handlungsstrategien im Umgang mit den ungefähr gleichaltrigen Schüler*innen. Die Habitushypothese eines schulisch überforderten Habitus wird im weiteren Verlauf ausgeschlossen, da sich hierfür keine nennenswerten Ankerpunkte mehr finden ließen. Dieser Anschluss erfolgt dabei unter der Prämisse, dass in der Ausgangshypothese eines schulisch überforderten Habitus, das Schlaglicht auf die konkrete, schulbezogene Überforderung gelegt wurde und bisher keine weiteren Indizien hierfür ausfindig gemacht werden konnten.

Mit der Sequenz 3 kann die Habitushypothese eines herausgeforderten Habitus der schulischen Anspannung weiter gefestigt und geschärft werden. Konkret bietet dieser Sprachakt die Möglichkeit, die latente habituelle Anspannung NORIs auf die Perspektive der Peerthematik zu fokussieren. Konkret wird hier die Lesart unterlegt, dass die schul- und peerbezogenen Handlungs-, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster vorrangig aus den Erfahrungen der Mittelschulzeit entsprungen sind und diese nun durch den Schulübertritt in die neue Schule in eine spannungsreiche Passungskonstellation zu den eher unbekanntenen peerbezogenen Verhaltens- und Umgangsmustern einmünden. Dies als Ausgang nehmend, lässt sich plausibilisieren, warum die Interviewte auf den Erzählimpuls die Thematik einer angespannten Orientierung mit den gemischtgeschlechtlichen Peers einführt. Für die Habitushypothese eines herausgeforderten Habitus der schulischen Anspannung zeigt sich somit, dass der zentrale Ankerpunkt dieser These nicht vorrangig durch die gesteigerten Anforderungen in der Oberstufe gestützt wird, sondern eher durch die peerbezogene Neu- und Umorientierung aufgrund mangelnder sozialer Berührungspunkte mit männlichen Schülern. In dieser Interpretation kann jedoch nicht gänzlich darauf verzichtet werden, den gesteigerten schulbezogenen Anforderungen in der neuen Schule einen Stellenwert zuzurechnen. Daher kann im Rahmen dieser Hypothese auch davon ausgegangen werden, dass die habituelle schulische Anspannung durch eine veränderte Leistungserwartung der neuen Schule hervorgebracht wird. Um diese Hypothese weiterhin verfolgen zu können, müssten Sprachakte folgen, die sich im Kern mit den zentralen Ankerpunkten dieser These decken (peerbezogene Unsicherheit und schulische Herausforderungen). Konkret könnte NORI weiterhin über Peerthemen sprechen und dabei zusätzlich ausführen, was genau sie hier für Herausforderungen erlebt hat und wie sie mit diesen umgegangen ist. Des weiteren wäre es denkbar, dass die Oberstufenschülerin noch einmal zu den schulbezogenen Leistungserwartungen Bezug nimmt und hierbei darüber berichtet, wieso sie diese als spannungsreich und herausfordernd empfunden hat. Mit diesen Ausführungen wird nun in die vierte Sequenz eingestiegen.

Sequenz 4

„und ja(.) ich war so aufgeregt und so(.) und ich habe nicht genau gewusst(.) wie ich mit den jungs reden soll.“

Mit der vierten Sequenz festigt sich nun final die Interpretation, dass die Peerthematik der zentrale Ankerpunkt für die spannungsreichen Erwartungen und Herausforderungen des Schulübertrittes darstellt. Dabei wird die Sequenz 4 aus der Perspektive einer Erläuterung berichtet, welche das „aufgeregt“ sein durch das Unwissen, „wie [man] [...] mit den jungs reden soll“ erklärt. Dieser Teil des Sprachaktes stellt damit eine explizite Verdeutlichung dar, dass die peerbezogenen Handlungs-, Deutungs- und Wahrnehmungs-

schemata in der neuen Oberstufe als nicht funktional bzw. gering anschlussfähig einzuschätzen sind. Dies als Ausgang nehmend, wird die bestehende Habitushypothese akzentuierter aus der Perspektive der Peerthematik fokussiert und daher wird im Folgenden von »einem herausgeforderten Habitus mit peerbezogener Unsicherheit« gesprochen.

In der Habitushypothese eines herausgeforderten Habitus der peerbezogenen Unsicherheit stützt sich die zu Grunde liegende Lesart auf die Interpretation, dass die mono-geschlechtlichen Erfahrungen aus der Mittelschulzeit als zentraler peerbezogener Orientierungsrahmen verstanden werden können. In diesem Kontext lässt sich eine spannungsreiche Passungskonstellation zwischen NORIs gender- und peerbezogenen inkorporierten Wissensbeständen sowie Handlungsstrategien und den Anforderungen und Herausforderungen im Umgang mit einer gemischtgeschlechtlichen Peergruppe ableiten. Diesbezüglich kann im Rahmen der vierten Sequenz die zentrale Perspektive der Hypothese dahingehend geschärft werden, dass NORIs ehemaliger peerbezogener Orientierungsrahmen (mono-geschlechtliche Peers) für die Anforderungen einer gemischten Oberstufenklassen nicht ausreichend anschlussfähig ist. Somit dokumentiert sich für den Fall NORI eine gewisse gender- und peerbezogene Orientierungslosigkeit. Diese fehlenden Orientierungsgehalte äußern sich durch die expliziten Ausführungen, dass die Oberstufenschülerin nicht weiß, „wie [man] [...] mit den jungs reden soll.“. Daher deutet sich hier an, dass die Interviewte für einen gender- und peerbezogenen habituellen Adaptionen druck prädisponiert ist. In diesem Kontext kann vermutet werden, dass die gender- und peerbezogenen Herausforderungen und die damit einhergehenden habituellen Adaptionen (Handlungsstrategien im Umgang mit gemischtgeschlechtlichen Peers) einen gewissen Einfluss auf den Erfolg des Schulübertrittes im Allgemeinen ausüben. Konkret folgt dies der Lesart, dass diese Thematik hier nicht zufällig von der Oberstufenschülerin eingeführt wurde und daher davon auszugehen ist, dass NORIs schulisches Wohlbefinden und damit einhergehend ihre schulische Performance im Allgemeinen, negativ beeinflusst werden kann. Konkret bezieht sich dies auf eine potentielle negative Beeinflussung der schulischen Performance durch eine angespannte und unsichere Passungskonstellation der gender- und peerbezogenen Orientierungsrahmen (mono-geschlechtliche Erfahrungen vs. neue Anforderungen durch die gemischtgeschlechtlichen Peers der neuen Oberstufe). Damit diese Habitushypothese final angenommen werden kann, müsste die letzte Sequenz inhaltlich an die zentrale Lesart dieser These anschließen können. So könnte diese Passage damit enden, dass die Interviewte noch einmal dezidiert über ihre Unsicherheiten spricht und hier ausführt, wie sich in diesen spannungsreichen Momenten konkret gefühlt hat. Des weiteren wäre es denkbar, dass sie Indizien dafür liefert, dass sie einem Transformationsdruck unterliegt und mittlerweile neue Handlungsstrategien im Umgang

mit gemischtgeschlechtlichen Peers entwickelt hat. Mit diesen Ausführungen wird nun in die letzte Sequenz dieser Passage eingestiegen.

Sequenz 5

„und ja(.) aber das ist dann eben schon gegangen(.) aber in den sommerferien haben wir eigentlich nicht so darüber geredet.“

Mit der finalen Sequenz führt die Interviewte eine abschließende Rahmung zur Peerthematik an, bei der sie die Information preisgibt, dass sie die gender- und peerbezogenen Herausforderungen mittlerweile bewältigen konnte („und ja(.) aber das ist dann eben schon gegangen.“). Dabei signalisiert die Begrifflichkeit „eben“ eine explizite Verdeutlichung einer Adaptionsleistung bezüglich des gender- und peerbezogenen Orientierungsrahmens. Hieran anschließend wird von der Oberstufenschülerin noch einmal eine zeitliche Rückschau thematisiert, bei der es um den in der Vergangenheit liegenden Diskurs zu schulübertrittsbezogenen Erwartungen geht („aber in den sommerferien haben wir eigentlich nicht so darüber geredet.“). Im Kontext dieses Teils der Sequenz kann zum einen vermutet werden, dass mit der Begrifflichkeit „wir“ nicht die engste Familie gemeint ist, sondern es sich hierbei wieder um (ungefähr) gleichaltrige Jugendliche handelt. Zum anderen verweist dies, bezogen auf den Schulformwechsel inkl. den daraus abzuleitenden Chancen, auf eine eher geringe Bedeutungszuschreibung.

Mit dieser Sequenz wird nun final die Habitushypothese eines herausgeforderten Habitus der gender- und peerbezogenen Unsicherheit angenommen. Das Kernstück dieser These folgt dabei der Interpretation, dass die Erwartungen an die neue Oberstufe und die damit einhergehenden schulischen Herausforderung (im Rahmen des Übertritts) durch eine habituelle gender- und peerbezogene Unsicherheit beeinflusst wurde. Konkret zeigte sich hier, dass die Oberstufenschülerin aufgrund eines limitierten (mono)gender- und peerbezogenen Orientierungsrahmens eine nicht zu unterschätzende schulische Unsicherheit entwickelt hat, welche in der Konsequenz einen spannungsreichen Schulübertritt zur Folge hatte. Damit kann diese Sequenzanalyse hier beendet und im folgenden Abschnitt in eine zusammenfassende Formulierung überführt werden.

Zusammenfassende Formulierung zur Passage 2

„als im sommer das thema schulwechsel dann anstand(.) habt ihr zuhause irgendwie auch darüber gesprochen(.) was dich hier so erwarten könnte(?)“ (00:05:14-0 Interviewer – Zeile 7 im Dokument „Transkriptionen“)

„na also(.) ein paar haben gesagt(.) dass ist ganz anders in der dass ist ganz anders in der xyz-schule [Name der Schule wurde anonymisiert](.) also da verlangen sie mehr(.) und es stimmt auch(.) und ja(.) also ich war eben volle aufgeregt(.) weil vorher war ich in einer reinen mädchenklasse(.) und dann bin ich in eine gemischte klasse gekommen(.) und ja(.) ich war so aufgeregt und so(.) und ich habe nicht genau gewusst(.) wie ich mit den jungs reden soll(.) und ja(.) aber das ist dann eben schon gegangen(.) aber in den sommerferien haben wir eigentlich nicht so darüber geredet(.)“ (00:05:30 NORI – Zeile 8 im Dokument „Transkriptionen“)

Im Rahmen der Passage 2 ließ sich »ein herausgeforderter Habitus der gender- und peerbezogenen Unsicherheit« rekonstruieren. Der Kern dieser Rekonstruktion konkretisiert sich dabei entlang zwei unterschiedlicher Perspektiven (mono-gender und peerbezogener Orientierungsrahmen aus der Mittelschule sowie schulische Herausforderungen durch die Erwartung bezüglich gesteigerter Anforderungen). In diesem Kontext zeigte sich, dass der gender- und peerbezogene Orientierungsrahmen als jene Perspektive mit der höheren Gewichtung anzusehen ist. Konkret bedeutet dies, dass NORIs gender- und peerbezogene Handlungs-, Wahrnehmungs- und Deutungsschemata am bereits bekannten Orientierungsrahmen aus der Mittelschule ausrichten und in eine spannungsreiche Passungskonstellation zu den neuen (gemischtgeschlechtlichen) Anforderungen einmünden. Hieraus resultiert eine angespannte und herausfordernde Situation für die Oberstufenschülerin. Dass die Interviewte am Anfang des Sequenzgefüges über ihre Erwartungen bezüglich der gesteigerten Anforderungen sprach, wird in dieser Interpretation mit den Ausführungen zur Gender- und Peerthematik in Verbindung gesetzt. Dieser Zusammenhang ergibt sich aufgrund der Annahme, dass sich die Gender- und Peerthematik auch auf die schulische Performance im Allgemeinen auswirken kann. Konkret bedeutet dies, dass die gender- und peerbezogene Unsicherheit eine latente Wirkmächtigkeit einnimmt, durch die das gesamte schulische Wohlbefinden der Oberstufenschülerin negativ beeinflusst werden kann. In diesem Kontext ist davon auszugehen, dass ein negatives schulisches Wohlbefinden bzw. derartige Unsicherheiten weitreichende Folgen für die schulischen Leistungen haben können. Hiervon ableitend kann davon ausgegangen werden, dass NORI für einen habituellen Adaptiondruck prädisponiert war oder immer noch ist. Diese Thematik wird im Verlauf der Passage von der Interviewten indirekt angesprochen, da sie in der letzten Sequenz davon spricht, dass dies dann „eben schon gegangen“ ist. Dementsprechend zeigte sich, dass der vermutete Adaptiondruck hier zu einer Neuorientierung

und Ausrichtung im Umgang mit den männlichen Schülern geführt hat. Somit dokumentiert sich hier eine gender- und peerbezogene Adaptionleistung, welche im Kontext des vorher beschriebenen Zusammenhanges zwischen Wohlbefinden und schulsicher Performance im Allgemeinen als ein bedeutender Mechanismus bzw. Wechselwirkung gewertet werden kann. Final kann hier also festgehalten werden, dass die Oberstufenschülerin einen durchaus spannungsreichen Schulübertritt erlebt hat bzw. noch immer erlebt und es hierbei vor allem der in der Mittelschule inkorporierte gender- und peerbezogene Orientierungsrahmen ist, der in spannungsreiche Passungskonstellation zu den Anforderungen einer gemischtgeschlechtlichen Oberstufenklasse einmündete. Die bereits beschriebene Wechselwirkung zwischen schulischen Wohlbefinden und schulischer Performance scheint für den Fall NORI eine bedeutsame Betrachtungsebene zu sein, sodass davon ausgegangen werden kann, dass die damit einhergehende Adaptionleistung weitere Anspannungen abmildern konnte.

6.3.3 *Sequenzanalyse Passage 3*

Aufgrund der thematischen Ausrichtung der vorherigen Sequenzanalyse wird in der folgenden Passage der Blick noch einmal dezidiert auf die Thematik der gesteigerten Anforderungen in der neuen Schule gerichtet. Hiermit geht die Annahme einher, dass sich im Rahmen solcher inhaltlicher Gegenstände und den damit einhergehenden sozialen Positionierungen konkrete Hinweise auf habituelle Dispositionen der Oberstufenschülerin zeigen. Thematisch wurden die neuen und gesteigerten Anforderungen in der Oberstufe bereits mehrfach von NORI erwähnt und sind somit ein Bestandteil des Interviews geworden, sodass der Interviewer folgende Nachfrage an Oberstufenschülerin stellte:

„aber bei dem thema lernen musst du schon(,) also du hast eben gesagt(,) du musst hier mehr machen(?)“ (00:07:40 - Interviewer, Zeile 13)

Diese Erzählaufforderung wird vom Interviewten im Sinne der Gesprächsordnung als Nachfrage formuliert, welche noch einmal an bisherige Ausführungen aus dem Interview anschließt. Konkret geht es um eine erneute Darlegung zur Thematik der gesteigerten Anforderungen („also du hast eben gesagt(,) du musst hier mehr machen(?)“). Der mit dieser Frage eingeforderte Erzählrahmen wird vom Interviewer insofern eingegrenzt („aber bei dem thema lernen musst du schon(,)“), als dass er die Frage mit einer Art Unterstellung beginnt, sodass NORI für die thematischen Grenzen ihrer Antwort wenig Spielraum erhält. Für die Interviewte ergibt sich hieraus die Möglichkeit, die eingeforderte Thematik noch einmal dezidiert aufzugreifen und

detailreicher zu erzählen, wie sie die gesteigerten Anforderungen empfunden hat und wie sie damit umgegangen ist. Für die potentielle Antwort wäre es denkbar, dass die Interviewte nun darüber spricht, welche Herausforderungen sie konkret erlebt und empfunden hat. Dabei könnte es sein, dass sie über Schulfächer und schulbezogene Inhalte redet und hierzu ausführt, wie sie herausfordernde Situationen bewältigt hat. Des weiteren wäre es auch möglich, dass NORI über ihre neuen Lehrer*innen spricht und hierzu erwähnt, dass sie nur schwer an das Tempo oder den neuen Druck durch die Lehrkräfte anschließen kann. In diesem Kontext wäre es auch denkbar, dass die Interviewte über konkrete Überforderungen spricht und hierzu ausführt, wie sie mit diesen umgegangen ist bzw. derzeitig noch umgeht. Im Kontext dieser hypothetischen Anschlüsse wird nun in die erste Sequenz der Passage 3 eingestiegen.

Sequenz 1

„ja(.) also am anfang vom schuljahr habe ich eben den dreh noch nicht so herausgehabt(.)“
(00:07:45 - NORI, Zeile 13)

Die erste Sequenz der Passage 3 beginnt mit einer Bestätigung („ja(.)“), so dass hier angenommen werden kann, dass die Interviewte die eingeforderten Thematik bzw. den Erzählrahmen aufgegriffen hat und sie bereit ist, hierzu weiter Auskunft zu geben. Hieran schließt die Oberstufenschülerin eine Begründung für ihre bisherigen schulischen Erfahrungen an. Konkret führt sie aus, dass sie „am anfang [...] den dreh noch nicht so herausgehabt“ habe. Hiervon ableitend festigt sich für den Fall NORI die Lesart einer spannungsreichen Schulübertrittsphase, welche sich dadurch kennzeichnet, dass die Interviewte noch nicht wusste, wie sie sich im neuen Feld der Oberstufe bewegen soll (das Verb bewegen ist hier als ein heuristischer Begriff zu verstehen, der auf soziale Bewegungen, im Sinne von Handlungs-, Wahrnehmungs- und Deutungsschemata, im neuen schulischen Feld verweisen soll). Damit dokumentiert sich im Rahmen der ersten Sequenz eine Art schulische Orientierungslosigkeit, bei der noch zu klären sein wird, worauf genau diese fehlende Orientierung und die damit verbundenen fehlenden Handlungsstrategien gerichtet sind. Diesbezüglich wäre es denkbar, dass die Interviewte konkret die neuen und gesteigerten Anforderungen der Oberstufe meint und demnach ihre bekannten und in der Mittelschule funktionalen schulischen Handlungsstrategien, in der neuen Schule an eine operative Grenze gestoßen sind. Diese Lesart adressiert damit eine spannungsreiche Passungskonstellation zwischen Ist- und Soll-Präferenzen der neuen Schule. In diesem Kontext wäre es auch möglich, dass der ersten Sequenz eine schulische Überforderung voraus geht, die im Kern die Gewichtung einer Passungsproblematik einnimmt. Diese Lesart würde die zentrale Perspektive vor allem auf (ver-

mutlich) erlebte schulische Misserfolge legen, sodass hiermit eine besonders schwach ausgeprägte Passungskonstellation zwischen NORIs primären und dem von der Schule erwarteten sekundären Habitus zu diskutieren wäre. Im Sinne dieser Ausführungen wird nun begonnen, beide Lesarten in jeweils eigenständige Habitus hypothesen zu überführen.

Habitus hypothese 1 – „ein Habitus der schulischen Orientierungslosigkeit“

Die erste These eines Habitus der schulischen Orientierungslosigkeit entspringt der Vermutung, dass der ersten Sequenz der Passage 3 habituelle Dispositionen vorausgehen, die im neuen schulischen Feld nur schwach Anschluss finden und daher von einer schulischen Orientierungslosigkeit gesprochen werden kann. In dieser These ist die Interpretation zentral, dass NORIs inkorporierte schulische Handlungsstrategien für den Zeitraum des „anfang[s] vom schuljahr“ nicht besonders funktional waren und die Interviewte daher wenig schulische Orientierungs- und Haltepunkte hatte. Aufgrund des Erzählimpulses und dem damit einhergehenden, eingeforderten Erzählrahmen zur Thematik der neuen Anforderungen durch die Oberstufe, kann hier vermutet werden, dass sich diese Orientierungslosigkeit auf den Umgang mit den gesteigerten Anforderungen bezieht. In diesem Kontext deutet sich eine habituelle Anspannung und Herausforderung an, welche sich auf eine Diskrepanz zwischen dem Umgang mit den alten Anforderungen und den neuen sowie teilweise unbekanntem Anforderungen der Oberstufe bezieht. Im Kontext der Begrifflichkeiten „eben“ und „so“ kann die Interpretation bezüglich ihrer Gewichtung geschärft werden. Konkret könnten diese Begrifflichkeiten als eine Art Relativierung der schulischen Anspannung vom Anfang des Schuljahres gedeutet werden. Die bereits erwähnte Passungskonstellation zwischen den primären Habitusdispositionen und dem sekundären Anforderungsgefüge der Schule wäre zwar als angespannt und ggf. auch als wenig kompatibel einzuschätzen, dies jedoch nicht im Sinne einer gänzlichen Nichtpassung. Diesbezüglich bietet es sich an, potentielle Anschlüsse eines Habitus der schulischen Orientierungslosigkeit vorzuskizzieren. So könnte die Interviewte konkret über die expliziten schulischen Herausforderungen sprechen, die sie am Anfang des Schuljahres „eben“ noch nicht „so“ bewältigen konnte. In diesem Kontext könnte sie auch darüber sprechen, wie sie mit den jeweils gesteigerten Anforderungen umgegangen ist und welche Handlungsstrategien sie entwickelt hat, um diese zu bewältigen. Je nach Beschreibung der konkreten Herausforderungen, ließe sich dadurch eine weitere Gewichtung ableiten, sodass die Thematik der habituellen Passung genauer rekonstruiert werden kann.

Habitushypothese 2 – „ein Habitus der schulischen Überforderung“

Der zweiten These wird die zentrale Vermutung zu Grunde gelegt, dass der Sequenz 1 ein Habitus der schulischen Überforderung vorausgeht. Konkret folgt dies der Interpretation, dass NORIs primäre habituelle Dispositionen derart geringfügig anschlussfähig an die Anforderungen der neuen Oberstufe sind, dass hier von einer erhöhten schulischen Übertrittsproblematik auszugehen ist. Die so angesprochene Thematik der kulturellen Passung zwischen primärem und sekundärem Habitus wird in dieser These als überdurchschnittlich gering eingeschätzt. In der Konsequenz bedeutet dies, dass für den Fall NORI ein problembehafteter und krisenartiger Schulübertritt vermutet werden kann. Eine solch starke Gewichtung bezüglich der geringen Anschlussfähigkeit der primären habituellen Dispositionen NORIs stößt dabei bereits an Grenzen aufgrund der expliziten Begrifflichkeiten innerhalb der ersten Sequenz selbst. So scheinen die Wörter „eben“, „noch“ und „so“ eher darauf zu verweisen, dass die Oberstufenschülerin die angespannte bzw. herausfordernde Lage „am anfang vom schuljahr“ letztlich doch bewältigen konnte. Damit eine solche Habitushypothese weiter fokussiert werden kann, müsste sich im Rahmen der kommenden Sequenzen dezidiert zeigen, dass die schulische Überforderung als immanent problematisch einzuschätzen ist. Je nach Fortgang im Sequenzgefüge der dritten Passage wird sich daher zeigen (müssen), wie gewichtig die schulische Überforderung des primären Habitus der Interviewten einzuschätzen ist. Hierbei wäre es denkbar, dass die Interviewte über konkrete Misserfolge und schulische Niederlagen spricht, sodass erkennbar wird, dass die Oberstufenschülerin eine bedeutsame Anschluss- bzw. Passungsproblematik erlebt hat. In diesem Kontext wäre es auch möglich, dass NORI über fehlende Anschlussmöglichkeiten, wie beispielsweise Kompetenz- und Wissenslücken, berichtet. Des weiteren könnte sie über mangelnde schulische Unterstützung oder gar Vorbereitung durch alte bzw. neue Lehrer*innen sprechen. Mit diesen Ausführungen wird nun begonnen, die bestehenden Habitushypothesen im Kontext der nächsten Sequenz zu überprüfen und diese bei Bedarf zu adaptieren oder zu falsifizieren.

Sequenz 2

„wie viel man lernen muss und so(.) und dann bin ich auch a bissl runtergegangen mit den noten(.)“

In der zweiten Sequenz wird von der Interviewten eine Art Erläuterung argumentiert, bei der es um eine detaillierte Beschreibung der von ihr erlebten, schulischen Herausforderungen geht. Konkret führt die Oberstufenschülerin aus, dass sie damals nicht wusste, „wie viel man lernen muss und so(.)“. Hieran schließt NORI konkrete Konsequenzen an, welche durch das mangelnde Wissen über die notwendige Lernleistung hervorgerufen wurden

(„und dann bin ich auch a bissl runtergegangen mit den noten(.)“). Im ersten Teil der Sequenz fällt die Begrifflichkeit „man“ auf. Dass die Interviewte dieses spezifische Wort verwendet hat, könnte als ein Hinweis auf eine gering ausgeprägte Eigenverantwortung gedeutet werden. Um diese Lesart zu konkretisieren, bietet sich ein hypothetischer Vergleichshorizont an, bei dem die Oberstufenschülerin anstatt „man“ das Wort „ICH“ verwendet hätte, was in der Konsequenz eine deutlichere Bezugnahme zur Verantwortlichkeit für die danach angesprochene Konsequenz („und dann bin ich auch a bissl runtergegangen mit den noten(.)“) bedeutet hätte. Diesbezüglich lässt sich so eine schwach bis eher nicht stark ausgeprägte, latente meritokratische Orientierung vermuten. Dieser Teil der Lesart bedarf dabei jedoch noch deutlicher Akzente und Indizien im weiteren Fortgang der Passage. In diesem Kontext lässt sich auch die Frage diskutieren, von welchem Leistungsniveau das konkrete „runter[gehen]“ der Noten aus betrachtet werden kann. Je nach Ausprägung der schulischen Performance macht es einen bedeutsamen Unterschied, ob die Schülerin im sehr guten (Einser) Bereich oder im eher durchschnittlichen (Zweier bis Dreier) Bereich anzusiedeln ist. Diese Thematik erscheint deshalb von Bedeutung, da ein „runter[gehen]“ der schulischen Leistungen von einem bspw. 3er-Schnitt eine insgesamt bedeutsame Verschlechterung darstellt, die in der Logik des Schulübertritts zu einer Passungskrise führen kann.

Für die bestehende Habitushypothese eines Habitus der schulischen Orientierungslosigkeit kann hier festgehalten werden, dass die Sequenz 2 durchaus als ein möglicher Anschluss an die bisherigen Ausführungen gedeutet werden kann. Dabei wird mit der zweiten Sequenz eine inhaltliche Konkretisierung der Bezugsebene der mangelnden Orientierung eingeführt. Demnach beziehen sich die fehlenden Anschlussmöglichkeiten auf das konkrete Lernen bzw. das Lernpensum, welches benötigt wird, um die gesteigerten Anforderungen in der neuen Oberstufe zu bewältigen. Daher festigt sich im Rahmen der zweiten Sequenz die Lesart, dass NORI einen spannungsreichen Schulübertritt erlebt hat. Jedoch zeigt sich in diesem Sprachakt auch, dass die schulischen Herausforderungen nicht aus der Perspektive einer gänzlichen Krise adressiert werden. Hierfür sprechen vor allem die spezifischen Begrifflichkeiten „und so“ und „a bissl“. Wäre der Schulübertritt als immanente Passungsproblematik erlebt worden, wären diese eher relativierenden Worte so nicht zu erwarten. Des weiteren scheint die Begrifflichkeit „man“ von Bedeutung, da dies wie bereits erwähnt, als ein Indiz für eine eher schwach ausgeprägte Verinnerlichung des meritokratischen Leistungsprinzips gelesen werden kann. Konkret folgt dies der Interpretation, dass das Pronomen „man“ als eine Distanzierung von persönlicher Verantwortung zu deuten ist. Ein hypothetischer Vergleichshorizont ließe sich dabei durch die gegensätzliche Begrifflichkeit des Wortes „ICH“ diskutieren. Hätte NORI den Satz mit einer solch deutlich persönlicheren Bezugnahme ausgeführt, wäre die Frage nach

der schulischen Verantwortung, im Kontext des mangelnden Wissens über das eingeforderte Lernpensum, klarer als Indiz für eine Verinnerlichung der meritokratischen Eigenverantwortung zu deuten. Um diesen Teil der Interpretation weiter verfolgen zu können, müssten noch eindeutigerere Spuren einer mangelnden meritokratischen Ausrichtung in den kommenden Sequenzen erkennbar sein.

Auch die zweite Habitushypothese eines schulisch überforderten Habitus wäre in der Lage die Sequenz 2 hervorzubringen. Hierbei könnte vor allem die Thematik des schulischen Leistungseinbruchs eine zentrale Bedeutung einnehmen. In diesem Kontext lässt sich so ein Schlaglicht auf die Begrifflichkeiten des „runter[gehens]“ legen, da wie bereits ausgeführt, es einen entscheidenden Unterschied machen kann, von welchem vorherigen Leistungsniveau die schulische Performance absinkt. Mit dieser Lesart wird NORIs Schulübertritt als Passungsproblematik adressiert, bei dem die inkorporierten schul- und leistungsbezogenen Handlungs-, Wahrnehmungs- und Deutungsschemata in eine besonders spannungsreiche Passung zu den gesteigerten Anforderungen in der Oberstufe einmünden. Für die Habitushypothese 2 ließe sich so eine deutlichere Akzentuierung der schulischen Überforderung untermauern. In diesem Kontext verweisen jedoch die eher relativierenden Begrifflichkeiten „und so(,)“ und „a bissl“ auf eine Erweiterung der Lesart, so dass davon auszugehen ist, dass die Oberstufenschülerin diese schulische Herausforderung letztlich gemeistert hat. Um die Habitushypothese 2 und die damit einhergehende Gewichtung einer schulischen Übertrittsproblematik weiter verfolgen zu können, müssten im Fortgang des Sequenzgefüges deutliche Anzeichen für eine immanente Passungskrise aufgrund schulischer Überforderungen sichtbar werden. Hierbei wäre es denkbar, dass die Oberstufenschülerin konkret darüber redet, mit welchen Anforderungen sie nicht zurechtgekommen ist bzw. welche Inhalte sie nicht verstanden hat. Diesbezüglich könnte NORI auch darüber sprechen, dass sie nicht an die Anforderungen und die Erwartungshaltungen der neuen Lehrer*innen anschließen konnte. Mit diesen Ausführungen wird nun in die nächste Sequenz eingestiegen.

Sequenz 3

„in der [abc – mittelschule] [Name der Schule anonymisiert] war ich eher eine zweier(-) dreier(-) schülerin(.) und jetzt habe ich plötzlich so auch fünfer geschrieben(.)“

Die dritte Sequenz wird von der interviewten Oberstufenschülerin aus der Perspektive eines Vergleichs zwischen den Erfahrungen in der Mittelschule und jenen aus der neuen Oberstufe thematisiert. Konkret führt sie hierzu aus, dass sie in der Sekundarstufe I „eher eine zweier(-) dreier(-) schülerin(.)“ war. Demgegenüber stehen nun neuere Erlebnisse aus der Sekundarstufe II („und jetzt habe ich plötzlich so auch fünfer geschrieben(.)“). Diese Sequenz

stützt somit die Lesart, dass der Schulübertritt und die damit verbundenen Erfahrungen mit den gesteigerten Anforderungen für NORI ein sehr spannungsreiches und herausforderndes Erlebnis darstellte bzw. noch immer darstellt. Die thematische Erwähnung der vergangenen Erfahrungen bezüglich der Noten in der Mittelschule können hier als eine Spur des ehemaligen Selbstbildes betrachtet werden. Konkret bedeutet dies, dass in der Aussage: „in der abc mittelschule [name der schule anonymisiert] war ich eher eine zweier-(!) dreier(-) schülerin(.)“ auch die Information beinhaltet ist, dass die damit verbundenen, schulischen Leistungen eine Art Orientierung und damit ein Selbstbild ergeben haben, welches nun in der neuen Schule stark herausgefordert wurde. Besonders auffallend ist hierbei die Begrifflichkeit „plötzlich“ da diese impliziert, dass die mit dem Übertritt einhergehenden Ereignisse für die Interviewte unerwartet waren. Dies wiederum spricht nicht nur für eine geringe schulische Performance, sondern auch für eine stark ausgeprägte schulische Überforderung. Konkret folgt dies der Lesart, dass NORI mit dieser Aussage die Information preisgibt, dass sie sich nicht wirklich erklären kann, wie diese schlechten Noten zustande gekommen sind.

Aufgrund der in Sequenz 3 berichteten Hinweise zu NORIs konkreter schulischer Performance und der damit in Verbindung stehenden Analogie des Vergleichs bezüglich der Leistungen in der Mittelschule und der derzeitigen schulischen Performance, kann keine der beiden bestehenden Habitushypothesen in ihrer Gänze bestätigt oder verworfen werden. Vielmehr zeigt sich im Rahmen der dritten Sequenz, dass sowohl die Ausführungen eines Habitus der schulischen Überforderung, als auch jene eines Habitus der schulbezogenen Orientierungslosigkeit in der Lage wären, diesen Sprachakt hervorzu-bringen. Der Grund für diese Interpretation liegt in der Uneindeutigkeit der Gewichtung des zentralen Ankerpunktes der jeweiligen Hypothese (schulische Überforderung versus schulische Orientierungslosigkeit).

Hieraus folgt ein Zusammenschluss beider Hypothesen zu »einem Habitus der schulischen Überforderung und Orientierungslosigkeit«. Wobei sich im Fortgang des Sequenzgefüges noch eine Gewichtung beider Dispositionen zeigen sollte. Dies als Ausgangspunkt nehmend, kann das bisherige Sequenzgefüge aus jeweils zwei Perspektiven betrachtet werden. Für die Sequenz 3 bedeutet dies, dass sich hier zum einen Hinweise auf eine Irritation der schulischen Orientierungen (Erfahrungen der Orientierungen am Selbstbild als solide bzw. durchschnittliche Mittelschülerin) und zum anderen spezifische herausfordernde Erlebnisse aufgrund der aktuelleren schulischen Performance (von Exklusion bedrohte Schülerin) finden lassen. Konkret zeigt sich hier also, dass NORIs primäre habituelle Dispositionen nur geringfügig an die schulischen und leistungsbezogenen Anforderungen der Oberstufe anschließen konnten und sich daher Fragen des ehemaligen Orientierungsrahmens (Selbstbild einer guten bis durchschnittlich genügenden Schülerin) mit Fragen der schulischen Überforderung verbinden. Im Rahmen der Se-

quenz 3 ist demnach davon auszugehen, dass die Interviewte durchaus eine krisenhafte schulische Passungsproblematik erlebt hat, die bezüglich der neuen Noten (5 = nicht genügend) auch als schulisches Exklusionsrisiko gewertet und diskutiert werden muss. Dabei ist es im Kontext dieser Thematik auffallend, dass die Oberstufenschülerin nicht besonders stark von einer solchen Gefahr des schulischen Ausschlusses ausgeht, da sie im vorangegangenen Sequenzgefüge davon gesprochen hat, dass sie nur „a bissl“ mit den Noten runtergegangen ist. Diesbezüglich kann die Lesart dahingehend weiterentwickelt werden, dass die schulische Überforderung von NORI auch »die Dimension einer (naiven) Ahnungslosigkeit« entspringt. Konkret liegt hier die Interpretation zu Grunde, dass NORI sich gar nicht bewusst ist, dass ihre schulischen Leistungen sowie ihr Leistungsvermögen ein Risiko der Exklusion provozieren können. Damit dieser Teil der Interpretation weiter verfolgt werden kann, müssten im Fortgang der Sequenzen weitere Anzeichen für eine schulische Ahnungslosigkeit evident werden. Des weiteren könnte die Interviewte auch darüber sprechen, welche persönlichen und schulischen Veränderungen sie vollzogen hat, damit das Risiko der Klassenwiederholung oder gar schulischen Exklusion abgewehrt wurde. Hierzu könnte die Interviewte darüber reden, dass sie nun mehr lernt oder sie bspw. Nachhilfeunterricht besucht und daher nun deutlich bessere Noten hat. Mit diesen Ausführungen wird nun in die nächste Sequenz eingestiegen.

Sequenz 4

„und da hat meine mama so gesagt(:) (»)ja(,) machen wir es so(,)dass du jetzt nur mehr vierer schreibst und so(«) (...)"

Die vierte Sequenz wird von der Interviewten weiterhin im Rahmen der Thematik ihrer schulischen Performance besprochen. Dabei verweist sie zum einen auf ihre Mutter und zum anderen auf eine mit ihr besprochene Abmachung. Das Kernstück dieser Einigung bezieht sich auf NORIs zukünftige und anzustrebenden schulischen Leistungen. Im Rahmen dieser Sequenz zeigt sich somit, dass die Oberstufenschülerin bei schulischen Herausforderungen bzw. Problemen im engen Kontakt zu ihrer Mutter steht. Konkret bespricht die Interviewte mit ihr, dass sie zukünftig nur noch „vierer *schreib[en]*“ soll. Damit gibt NORI mit diesem Sprachakt die Information preis, dass sie und ihre Mutter keine sonderlich stark ausgeprägte schulbezogene Leistungsaffinität aufweisen. Dabei gilt es hierzu anzumerken, dass aus der Perspektive des Schulübertrittes eine Verbesserung der schulischen Leistung im genügenden Vierer-Bereich dennoch mit der Gefahr einhergeht, nicht in die zweite Klasse der Oberstufe versetzt zu werden. Demnach kann für den Fall NORI davon ausgegangen werden, dass hier nicht nur ein spannungsreicher Schulübertritt vorliegt, sondern bei dieser Oberstufenschülerin auch das

Risiko einer Klassenwiederholung oder gar schulischen Exklusion evident wird.

Für die bestehende Habitushypothese eines Habitus der schulischen Überforderung und Orientierungslosigkeit kristallisiert sich damit eine zentrale Gewichtung bezüglich der schulbezogenen Überforderung heraus. Wie bereits ausgeführt, spielen hierbei zwar auch Fragen des ehemaligen schulischen Selbstbildes (ehemaliger Orientierungsrahmen aus der Mittelschule) eine Rolle, diese scheinen aber nicht der zentrale Ankerpunkt NORIs Habitusdispositionen zu sein. Somit fällt die offene Frage bezüglich des Gewichtes der vorher besprochenen Ankerpunkte für die schulische Überforderung aus. Dies hat jedoch nicht zur Konsequenz, dass die beschriebene schulische Orientierungslosigkeit als habituelle Disposition verworfen wird. Diesem Teil der Interpretation wird ab hier nur nicht mehr das Potential eines alleinigen handlungsleitenden, latenten Wissensbestandes zugerechnet. Vielmehr wird mit der Sequenz 4 deutlich, dass NORI nicht nur schulisch überfordert ist, sondern für ihren Fall auch eine schwach einzuschätzende Leistungsbereitschaft und Leistungsvermögen vermutet werden kann. Konkret wird hierbei die Interpretation zu Grunde gelegt, dass die Abmachung, die NORI mit ihrer Mutter getroffen hat, letztlich das Risiko der Klassenwiederholung oder gar der schulischen Exklusion nur minimal verringert hat. Diese konkrete Einigung scheint dabei auch die Information preiszugeben, dass in der Familie der Oberstufenschülerin keine dezidierte schulische Leistungsaffinität vorherrscht. Vielmehr zeugt diese Abmachung von einer gewissen Naivität, welche in der Konsequenz eben keine schulische Exklusion abwehren kann. Diesbezüglich bietet es sich an, die bestehende These um die habituelle Dimension der naiven Ahnungslosigkeit zu erweitern. Konkret wird also im Folgenden von »einem Habitus der schulischen Überforderung und naiven Ahnungslosigkeit« gesprochen. Diese Ahnungslosigkeit bezieht sich dabei dezidiert auf die Sequenz 3 und 4, da hierbei implizit die Information preisgegeben wurde, dass NORI (und ihre Mutter) kein ausgeprägtes Verständnis für ihre schulische Leistungen bzw. ihre Lage (drohende Klassenwiederholung bzw. schulische Exklusion) vorweisen kann. Mit diesen Ausführungen wird nun in die letzte Sequenz der Passage 3 eingestiegen.

Sequenz 5

„und da habe ich gesagt(.) ja(.) ok(.) und dann habe ich eben mehr gelernt und jetzt schreibe ich nur noch vierer(.)“

Die letzte Sequenz dieser Passage wird von der Interviewten als eine Art Resümee eingeführt. Inhaltlich schließt NORI dabei an die Ausführungen der vorher beschriebenen Abmachung mit ihrer Mutter an. Konkret führt sie hierzu aus, dass sie die Einigung akzeptiert hat und seitdem so viel mehr

lernt, dass sie „jetzt [...] nur noch vierer“ schreibt. Dabei ist in dieser finalen Sequenz die Begrifflichkeit „eben“ auffallend. Diese eher relativierende Begrifflichkeit erweckt den Eindruck, dass die Steigerung des Lernpensums für die Interviewte keine sonderliche Herausforderung darstellte. In diesem Kontext kann noch einmal darauf verwiesen werden, dass ein Notendurchschnitt im Vierer-Bereich in der ersten Oberstufenklasse ein immanentes Risiko der Klassenwiederholung oder gar schulischen Exklusion darstellt. Diesbezüglich kann die Lesart einer naiven Ahnungslosigkeit weiter geschärft und gestützt werden, da die damit einhergehende Steigerung beim Lernpensum letztlich nicht ausreichend wird, die drohende Gefahr eines Wiederholens der ersten Oberstufenklasse oder gar des schulischen Ausschlusses abzuwehren. Demnach festigt sich in dieser Sequenz die Interpretation eines Habitus der schulischen Überforderung und naiven Ahnungslosigkeit. Mit diesen Ausführungen wird die Sequenzanalyse zur Passage 3 nun beendet und im folgenden Abschnitt in eine zusammenfassende Formulierung überführt.

Zusammenfassende Formulierung zur Passage 3

„aber bei dem thema lernen musst du schon(.) also du hast eben gesagt(.) du musst hier mehr machen(?)“ (00:07:40 – Interviewer, Zeile 13 im Dokument „Transkriptionen“)

„ja(.) also am anfang vom schuljahr habe ich eben den dreh noch nicht so herausgehabt(.) wie viel man lernen muss und so(.) und dann bin ich auch a bissl runtergegangen mit den noten(.) in der abc mittelschule [name der schule anonymisiert] war ich eher eine zweier-(/) dreier(-) schülerin(.) und jetzt habe ich plötzlich so auch fünfer geschrieben(.) und da hat meine mama so gesagt(:) (»)ja(.) machen wir es so(.)dass du jetzt nur mehr vierer schreibst und so«) (...) und da habe ich gesagt(.) ja(.) ok(.) und dann habe ich eben mehr gelernt und jetzt schreibe ich nur noch vierer(.)“ (00:07:55 -NORI, Zeile 14 im Dokument „Transkriptionen“)

Im Rahmen der Passage 3 konnte »ein Habitus der schulischen Überforderung und naiven Ahnungslosigkeit« rekonstruiert werden. Die zentrale Interpretation dieser Habitusformation stützt sich dabei auf die Lesart, dass die Oberstufenschülerin einen sehr spannungs- und krisenreichen Schulübertritt erlebt hat, welcher durch eine schulische Überforderung hervorgebracht wurde. Hierfür sprechen zum einen die expliziten Erwähnungen, dass die Interviewte „am anfang vom schuljahr [...] den dreh noch nicht“ heraus hatte und zum anderen die direkten Verweise auf ihre derzeitigen Schulnoten („fünfer“). Diesbezüglich zeigte sich auch, dass NORI zwar bereit bzw. fähig ist, ihr Lernpensum minimal steigern, dies jedoch nicht in solch einem Ausmaß macht, dass die Oberstufenschülerin einen Leistungsbereich erreicht, in dem

ein erfolgreicher Schulübertritt bzw. ein erfolgreiches erstes Oberstufenschuljahr langfristig gewährleistet wird. Konkret spricht die Interviewte hier von einer Abmachung mit ihrer Mutter, welche sie dazu bewegt hat, mehr zu lernen, sodass sie jetzt „nur noch Vierer“ schreibt. Hierbei scheint eine gewisse Orientierung an den Erfahrungen aus der Mittelschule zentral, da die Interviewte hier die Information preisgab, dass sie früher „eine zweier(-/dreier(-) schülerin(,)“ war. Damit einhergehend wurde in dieser Hypothese auch eine schulische Orientierungslosigkeit evident. Das alte Selbstbild aus der Mittelschule erwies sich bezüglich der gesteigerten Anforderungen in der Oberstufe als nicht funktional und somit sind die ehemaligen Orientierungsgehalte von NORI wenig Anschlussfähig. Des Weiteren finden sich im Rahmen der dritten Passage immer wieder relativierende Begrifflichkeiten („a bissl“; „eher“; „eben“), welche auf die Dimension einer naive Ahnungslosigkeit hinweisen. Diesem Teil der Interpretation liegt die Lesart zu Grunde, dass NORIs Abmachung mit der Mutter in der Konsequenz keine Minimierung des Exklusionsrisikos darstellt. Dies begründet sich damit, dass eine Verbesserung der schulischen Leistungen hin zu einer „Vierer“-Schülerin nicht ausreicht, eine drohende Klassenwiederholung oder gar einen schulischen Ausschluss abzuwehren. Für diesen Teil der Interpretation spricht auch die Begrifflichkeit „plötzlich“, da die Oberstufenschülerin so die Information preisgibt, dass ihre Erfahrungen mit der schulischen Überforderung ganz unerwartet für sie waren und sie diesbezüglich auch nicht zwangsläufig die Verantwortung dafür übernimmt. In diesem Kontext bietet es sich auch an, die rekonstruierte Habitusformation aus der Perspektive des meritokratischen Prinzips zu beleuchten. Konkret kann im Rahmen der Passage 3 danach gefragt werden, wie viel schulische Eigenverantwortung und Leistungsbereitschaft bei NORI zu diskutieren ist. Im Hintergrund dieser Frage steckt die Vermutung, dass für diesen Fall keine besondere Internalisierung des meritokratischen Prinzips erwartet werden kann. Zum einen stützt sich dies auf die berichtete schulische Performance und zum anderen auf die mit der Mutter ausgehandelte Verbesserungsstrategie, welche letztlich auch kein Hinweis auf eine passable bzw. den Zugang zu höherer Bildung sichernde Bildungsaspiration darstellt. Hiervon ausgehend kann somit festgehalten werden, dass der Fall NORI als eine Art Kontrastfall zu den beiden anderen Fällen dieser Untersuchung (MIKA und LUAN) steht, da jeweils beide Vergleichsfälle sich nicht nur in den konkreten schulischen Leistungen zu dieser Oberstufenschülerin unterscheiden, sondern auch bezüglich einer verinnerlichten Eigenverantwortung und Leistungsbereitschaft für ihren schulischen Erfolg. Final kann also davon gesprochen werden, dass NORI einen sehr spannungsreichen und krisenhaften Schulübertritt erlebt hat, der aufgrund verschiedener wenig anschlussfähiger Dispositionen ihres primären Habitus bezogen ist. Dabei scheint die schulische Überforderung eine zentrale Stellung einzunehmen, da sich hierbei zeigte, dass die mitgebrachten habituellen Dispositionen der

Oberstufenschülerin nur gering passförmig an die Erfordernisse (gesteigerte Anforderungen und höhere Lernbereitschaft in der neuen Schule) des sekundären Habitus anschließen konnten. Des weiteren wurde bei NORI eine nicht zu unterschätzende, naive Ahnungslosigkeit evident, welche sich nicht nur in der unerwarteten schulischen Überforderung zeigte, sondern auch in der familiären Absprache bezüglich der zukünftigen Leistungen. Damit kann hier final das Bild einer überforderten Oberstufenschülerin nachgezeichnet werden, die Gefahr läuft, die erste Oberstufenklasse nicht erfolgreich abzuschließen.

Eine zusammenfassende Formulierung bezüglich der individuellen Habitusformation von NORI findet sich im nächsten Abschnitt „6.4 Ergebnisse Teil 1 - Zusammenfassungen der Fälle“

6.4 Ergebnisse Teil 1 - Zusammenfassungen der Fälle

Im folgenden Abschnitt wird jeweils eine Zusammenfassung der rekonstruierten Habitusformationen zu den drei Eckfällen dieser Untersuchung argumentiert. Ziel dieser Formulierungen ist die abschließende Rahmung im Sinne einer Fallportraitierung. Dabei werden zum einen noch einmal die in den jeweilige Sequenzanalysen rekonstruierten Thesen zusammengefasst und zum anderen wird in diesem Schritt begonnen die Typenbildung vorzubereiten, da die Ausführungen entlang von fallspezifischen Konturen erfolgen soll.

6.4.1 Der Fall MIKA – Zusammenfassung und Konturen

Im Rahmen der sequenzanalytischen Rekonstruktionen bezüglich der drei ausgewählten Passagen zum Fall MIKA konnten folgende Teilbereiche einer schulbezogenen Habitusformation rekonstruiert werden:

- eine normalisierende und pflichtbewusste Habitusdisposition mit im Alten verhafteten Orientierungsgehalten
- eine zukunftsorientierte Habitusdisposition mit bildungsaffinen Anteilen
- eine im Alten verhafteter Habitusdisposition mit latenter meritokratischer Orientierung

Aufgrund der Interpretationen der Transkriptausschnitte zum Fall MIKA kann davon ausgegangen werden, dass diese Oberstufenschülerin zum Zeitpunkt des Interviews einen spannungsreichen und in Teilen krisenhaften

Schulübertritt erlebt hat. Diese Krise scheint im Wesentlichen durch die gering passförmigen, schulbezogenen primären habituellen Dispositionen MIKAs hervorgerufen. Konkret konnte in der ersten Passage eine normalisierende und pflichtbewusste Habitusdisposition mit im Alten verhafteten Orientierungsgehalten rekonstruiert werden, dessen Wahrnehmungs-, Handlungs- und Deutungsschemata vorrangig auf die Anforderungen der ehemaligen Mittelschule angepasst sind und es daher zu einem Orientierungs- und Anschlusskonflikt zwischen MIKAs schulbezogenen Habitusdispositionen und dem Anforderungsgefüge (und dementsprechend Teilbereichen des sekundären Habitus) der neuen Schule gekommen ist („ich habe danach immer nachhilfe, weil ich nämlich am anfang probleme gehabt habe, weil ich mich nämlich hartgetan habe(.) so anschluss zu finden(.) so quasi in der schule (...).“ Siehe Passage 1, Fall MIKA). Für einen erfolgreichen Schulübertritt und der hieraus resultierenden Sicherung des Zugangs zu höherer Bildung ergibt sich im Kontext MIKAs habitueller Passungskonstellation ein Adaptions- und Transformationsdruck. Diesbezüglich verweist die Interviewte selber auf ihre Teilnahme an Nachhilfeunterricht, den sie „immer“ hat. Eine solche Verabsolutierung des zeitlichen Rahmens der Nachhilfe deutet auf eine immanente Notwendigkeit dieser kompensatorischen Maßnahme hin. Des weiteren zeigt sich in den ersten Sequenzen der Passage 1 ein normalisierender Sprachduktus, der auf eine habituelle Disposition des Pflichtbewusstseins zurückgeführt werden konnte. Schulische Bezüge und Herausforderungen werden so in einen positiven Gegenhorizont (Schule und schulische Herausforderungen als Normalität) überführt. In diesem Kontext kann davon ausgegangen werden, dass MIKA die Schule als Ort für Bildung aus der Perspektive eines Pflichtbewusstseins betrachtet und dieses Feld (inkl. seinen Interaktionsordnungen) als eine anstrebenswerte Normalität adressiert. Diesbezüglich ließen sich auch habituelle Dimensionen einer gewissen Bildungsaffinität rekonstruieren. Dies zeigte sich besonders in der Sequenzanalyse zur zweiten Passage. Die rekonstruierten handlungsleitenden Habitusdispositionen wurden in diesem Sequenzgefüge als eine zukunftsorientierte Habitusdisposition mit bildungsaffinen Dimensionen bezeichnet, bei dem die schulischen Bezüge und Thematisierungen aus der Perspektive von zukünftigen Errungenschaften fokussiert werden („weil ich finde, dass das die beste schulwahl war(.) [aussagekräftiger tonfall] ich finde so, da habe ich so die beste bildung(.) [...] also will auf jeden fall studieren(.) und ich würde es dann unnötig finden(.) zum beispiel eine berufsausbildende schule zu machen(.)“ siehe Passage 2, Fall MIKA). Hier ist es besonders die Zukunftsorientierung, welche eine entscheidende Rolle in MIKAs habitueller Disposition einnimmt. Die Dimension der Bildungsaffinität ist jedoch aus Sicht dieses rekonstruktiven Teiles als eine Orientierung einzuschätzen, bei der es nicht vorrangig um Bildung als Bildung geht, sondern eher als die vorgelagerte Notwendigkeit, um die in der Zukunft liegenden Errungenschaften zu

erreichen („und ich würde es dann unnötig finden(,) zum beispiel eine berufsausbildende schule zu machen(,) die dann fünf jahre geht(.))“ siehe Passage 2, Fall MIKA). Diese Orientierungen sind damit durch eine gewisse bildungsaffine Haltung geprägt, welche durch eine latente Zukunftsorientierung gestützt werden. Die genannten habituellen Dispositionen können auch an die latente meritokratische Orientierung aus der finalen Habitushypothese aus Passage 3 anschließen. Hier zeigte sich eine implizit unterlegte Orientierung am meritokratischen Leistungsprinzip. Die finale Rekonstruktion dieser Passage mündete in die Formulierung einer im Alten verhafteten Habitusdisposition mit latenter meritokratischer Orientierung. Besonders deutlich wird dies im Rahmen der Sprachakte durch die verinnerlichte Akzeptanz und Inkorporierung der Verantwortung für den schulischen Erfolg („und ich glaube, das kommt dann so mit der zeit(,) wo man dann wirklich versteht okay(,) du musst dann was an deiner lernenvorgehensweise ändern(.))“ siehe Passage 3, Fall MIKA). MIKA zeigte dies besonders stark durch das direkte Erwähnen ihrer Person, wenn es um die Frage der eigenen schulbiographischen Erfolge ging. Diese habituellen Dispositionen entspringen scheinbar einem meritokratischen Fundament und sind im Sinne einer handlungsleitenden Orientierung zu deuten. Konkret lässt sich hierbei das Bild einer meritokratischen Bürgerschaft skizzieren, bei der die Interviewte die Verantwortung für ihre Schulbiographie hauptsächlich bei sich sieht, weniger bis gar nicht bei den externen Strukturbedingungen (des sekundären Habitus) oder anderen Personengruppen (Lehrkräfte, Familie, Peers etc.) („du musst dann was an deiner lernenvorgehensweise ändern(.))“ siehe Passage 3, Fall MIKA). Durch die von MIKA direkt erwähnten Veränderungen in ihrer persönlichen Lernstrategie gibt die Interviewte zum einen etwas über ihre Verantwortlichkeit (im Sinne der meritokratischen Bürgerschaft) preis und zum anderen zeigt sie damit, dass die Wahrnehmungs-, Handlungs- und Deutungsmuster ihrer bestehenden habituellen Orientierung nicht besonders passförmig für die neuen Anforderungen der Oberstufe sind. Diesbezüglich wird die bereits angesprochene Passungsproblematik auch in der dritten Passage evident. Diese gesteigerten Anforderungsstrukturen können so als Anteile des sekundären Habitus verstanden werden. Für diesen Teil der Rekonstruktion spricht MIKAs stetige Erwähnung externer Strukturen und Anforderungen (in Form eines Etwas), denen die Interviewte gegenübersteht („ich war wirklich null auf das vorbereitet(.) ich habe gar nicht gewusst(.)) was ich tun soll(.))“ siehe Passage 3, Fall MIKA). Diese Sequenzteile verweisen somit auf eine Passungsproblematik aufgrund einer schulischen Orientierungslosigkeit, welche in weiterer Folge als habituelle Disposition eines im Alten verhafteten Habitus bezeichnet wurde. Die hiermit einhergehende Passungsproblematik ist damit ein fallspezifischer Bestandteil ihres schulischen Alltages und ihrer Bildungsbiographie. Jedoch zeichnet sich für diese Schülerin auch eine hohe Bereitschaft für schul- und leistungsbezogene Veränderungen und Adaptionen aus, welche

vor allem durch die tiefe Verinnerlichung der Eigenverantwortlichkeit gestützt werden.

Mit diesen Ausführungen lässt sich final zusammenfassen, dass für den Fall MIKA habituelle Dispositionen rekonstruiert werden konnten, welche den Schluss zulassen, dass diese Oberstufenschülerin einen spannungsreichen Schulübertritt in Form einer nicht zu unterschätzenden Passungsproblematik- bzw. Krise erlebt hat. Die damit einhergehenden schulischen Erlebnisse sind durch eine geringe Passförmigkeit ihrer alten Handlungs-, Wahrnehmungs- und Deutungsschemata geprägt, welche in der neuen Schule wenig anschließen konnten. Aus Sicht einer (schul)sozialisatorischen Perspektive kann man davon ausgehen, dass MIKAs bestehende primären Habitusdispositionen auf den sekundären Habitus der ehemaligen Mittelschule vorangepasst sind und diese in der neuen Schule nur bedingt an den neuen sekundären Habitus anschließen können und somit einem Adaption- und Transformationsdruck unterliegen. Führt man diese Annahme weiter, so ließe sich diskutieren, dass solch gelagerte Fälle für die Notwendigkeit habitueller Adaption- und Transformationsprozesse prädisponiert sind, um Schulübertritte aus einer Mittelschule in eine maturaführende Oberstufe erfolgreich zu absolvieren. Der Fall MIKA kann diese These dahingehend weiter stärken, als dass sich durch MIKAs verinnerlichte meritokratische Orientierung an Eigenverantwortung, ein fruchtbarer Nährboden ergibt, um diese habituellen Veränderungs- und Adaptionprozesse einzuleiten und zu unterstützen.

6.4.2 Der Fall LUAN – Zusammenfassung und Konturen

Im Rahmen der sequenzanalytischen Rekonstruktionen bezüglich der drei ausgewählten Passagen zum Fall LUAN konnten folgende Teilbereiche einer schulbezogenen Habitusformation rekonstruiert werden:

- eine Habitusdisposition des Konformismus mit einer trügerischen Haltung der Leichtigkeit
- eine Habitusdisposition der schulischen Genügsamkeit
- eine an der Mittelschule orientierte Habitusdisposition mit latenter, meritokratischer Orientierung

Im Rahmen des zweiten Falls LUAN kann davon ausgegangen werden, dass auch hier ein herausfordernder Schulübertritt vollzogen wurde. Dabei ist es jedoch entscheidend, dass die sich hier zeigende Konstellation der habituellen Passung nicht die Dimension und Wirkmächtigkeit einer schulischen Übertrittskrise einnimmt. Diese Interpretation stützt sich auf jene Sequenzenteile, in denen der Interviewte preisgibt, dass er ein „guter schüler“ gewesen sei

und er sich „leichtgetan [...] [habe]“ (siehe Passage 1, Fall LUAN). Somit kann bei diesem Oberstufenschüler eher das Bild eines herausfordernden, aber zu bewältigenden, Schulübertritt gezeichnet werden.

Konkret zeigte sich im Rahmen des Sequenzgefüges der Passage 1 »eine Habitusdisposition des Konformismus mit einer trügerischen Haltung der Leichtigkeit«. Diese handlungsleitenden Dispositionen manifestieren sich vor allem in der Orientierung an schulischen Erwartungen und Konformen. Hier zeigte sich, dass der Interviewte schulische Handlungsstrategien an einem kollektiven Bezugsrahmen ausrichtet, da all seine Klassenkamerad*innen ein ähnliches Schicksal teilen („weil es muss ja jeder wieder reinkommen“, Passage 1, Fall LUAN). Dabei stützt sich die Interpretation der handlungsleitenden Disposition des Konformismus auf die Sequenzteile, in denen die Information kommuniziert wird, der Oberstufenschüler sei ein „guter schüler“ gewesen. Hier wird die Annahme zu Grunde gelegt, dass diese spezifische Selbstreferenz als eine Explikation der Orientierung an Normen und Konformen zu deuten ist, welche der Oberstufenschüler durch das Rollenbild eines „gute[n] schüler[s]“ kommuniziert. Die konkreten Worte „guter schüler“ werden daher als Art Identifikationsschablone verstanden, welche sich aus einer für den Schüler stimmigen Normalitätserwartung konstituiert. Des weiteren ist es im Rahmen dieser Fallrekonstruktion auffallend, dass der Interviewte im gesamten Interview mehrfach davon spricht, dass er sich „leicht getan [...] habe“ (siehe Passage 1, Fall LUAN). Hiermit einhergehend konnte eine schulbezogene Haltung der Leichtigkeit rekonstruiert werden. Dabei zeigte sich jedoch, dass sich die kommunizierten Urteile (ich war ein guter Schüler & ich habe mich leichtgetan) auf die „erste [schul]woche“ (siehe Passage 1, Fall LUAN) bezogen haben und damit zeitlich begrenzt sind. Dass der Interviewte im gleichen Sequenzgefüge darüber Auskunft gibt, dass die Anforderungen nach dieser Zeit gestiegen sind, wird dabei als zentraler Ankerpunkt einer trügerischen Haltung der Leichtigkeit gedeutet. Konkret kann hier angenommen werden, dass die vorher kommunizierten Einschätzungen (ich habe mir leichtgetan) nur für den Zeitraum der nicht gesteigerten Anforderungen gelten. Diesbezüglich deutet sich an, dass LUANs habituelle Dispositionen für einen Adaptionsdruck prädisponiert sind, da die Anforderungslogiken der Oberstufe steigen („aber dann ist es losgegangen(.) ja jeder lehrer ist dann reingegangen und hat gesagt was er erwarten und was der stoff ist und dann (...) ist es schon losgegangen“, Passage 1, Fall LUAN). Somit kann davon ausgegangen werden, dass die Haltung der Leichtigkeit trügerischer Natur ist, da sie sich nur dann als funktional erweisen dürfte, solange LUAN die neuen Anforderungen als die bekannten, alten Anforderungslogiken (die kaum veränderten Anforderungen in der neuen Schule) wahrnehmen konnte. Damit stützt dieser Teil der Rekonstruktion zur Passage 1 die Interpretation, dass die habituelle Passförmigkeit LUANs als relativ funktional und hoch einzuschätzen ist, dies jedoch nur im Rahmen der Hypothek eines kurzfristi-

gen Erwartungshorizontes, dass die schulischen Anforderungen und Leistungserwartungen in der nahen Zukunft so bleiben. Dass der Interviewte im späteren Verlauf der Passage 1 selber darüber berichtet, dass die Anforderungen gestiegen sind, weißt somit darauf hin, dass die schulbezogenen Handlungs-, Wahrnehmungs- und Deutungsschemata vor einer Art Feuertaufe stehen und für einen Adaptionsdruck prädisponiert sind.

Im Rahmen der zweiten Passage wurde die zentrale Interpretation zu Grunde gelegt, dass den Äußerungen dieses Sequenzgefüges »eine Habitusdisposition der schulischen Genügsamkeit« vorrausgeht, welche sich in der stetigen Erwähnung der Strategie der Vermeidung manifestiert („ja (...)() wenn du gleich schon nervst() dann nerven dich die lehrer auch()“ [...] „und wenn du einen guten eindruck hinterlässt“ [...] „dass sie dich dann eher in ruhe lassen“, Passage 2, Fall LUAN). Diese Sequenzen sprechen für einen schulischen Teilbereich LUANs positiven Gegenhorizonts, der sich als die Vermeidung des „genervt werden“ herauskristallisierte. Konkret bedeutet dies, dass der Interviewte schulbezogene Handlungsstrategien entwickelt hat („einen guten eindruck hinter[lassen]“), mittels diesen er in gewisser Weise unauffällig bleiben kann, damit er letztlich nicht bzw. so wenig wie möglich in die von ihm erwähnte pädagogische Interaktion des „drangenommen werden“ involviert wird. Mit diesen Informationen lässt sich eine habituelle schulische Genügsamkeit rekonstruieren, bei der jedoch nicht das Bild einer schulisch indifferenten oder gar abgeneigten Haltung gezeichnet werden kann. Für diese Interpretation spricht die explizite Erwähnung, dass der Interviewte Wert darauflegt, welchen Eindruck er bei seinen Lehrer*innen hinterlässt („und wenn du einen guten eindruck hinterlässt (...)“ (siehe Passage 2, Fall LUAN). Von einem Habitus der schulischen Indifferenz oder Abneigung wäre eine solche Einschätzung eher nicht zu erwarten. Daher stützt sich die Lesart einer schulischen Genügsamkeit auf jene Sequenzteile, bei denen der Interviewte darüber berichtet, dass er zum einen „lern[t]“ (siehe Passage 2, Fall LUAN) und zum anderen darauf, dass es für ihn wichtig ist, einen guten Eindruck zu hinterlassen, damit er die pädagogischen Interaktionen meiden kann. In diesem Kontext kann davon ausgegangen werden, dass LUAN durchaus in der Lage ist, solide und gute schulische Leistungen zu erbringen. Dieser Interpretation wird die Annahme zu Grunde gelegt, dass die vom Interviewten genutzte Begrifflichkeit „öfter“ als ein Beleg dafür gelesen werden kann, dass der Oberstufenschüler bereit ist, schulische Anforderungen zu bewältigen, dies jedoch nicht häufiger als er für notwendig erachtet. Somit zeigen sich für den Fall LUAN schulbezogene Enaktierungen, die zum einen auf die Vermeidung der pädagogischen Interaktion gerichtet sind (Strategie der Vermeidung und das Rollenbild eines unauffälligen Schülers) und zum anderen lassen sich Enaktierungspotentiale rekonstruieren, die auf das konkrete schulische Lernen als Vorbereitung abzielen. Diese eigenaktiven, auf die schulischen Anforderungen gerichteten Anteile (des positiven Gegen-

horizontes der Gesamtbilanz ein passabler und guter Schüler zu sein, sowie die schulische Vorbereitung durch lernen) sind dabei jedoch an die habituelle Disposition einer schulischen Genügsamkeit gebunden, so dass für den Fall LUAN keine überdurchschnittliche oder gar eine bildungsexzellente Performance zu erwarten ist. Diesbezüglich kann auch davon ausgegangen werden, dass der Interviewte die in der Oberstufe relevante Anforderungslogik der schulischen Gehorsamkeit bereits aus seiner Mittelschulzeit kennen dürfte. Diese Interpretation bezieht sich auf das latent konstruierte Rollenbild eines unauffälligen und gehorsamen Schülers, welches höchstwahrscheinlich auch eine hohe Funktionalität in der Sekundarstufe I hatte. Konkret bedeutet dies, dass die in diesem Kontext zu diskutierenden Verhaltensweisen (gehorsam und unauffällig), auch in der Mittelschule funktional gewesen sein dürften. Damit lässt sich für die habituellen Dispositionen einer schulischen Genügsamkeit festhalten, dass für den Fall LUAN erwartet werden kann, dass der Oberstufenschüler in der Lage ist, gute und passable Leistungen zu erbringen, welche jedoch stets an eine genügsame, habituelle Disposition gebunden bleiben. Des weiteren zeichnete sich hier ab, dass der Interviewte Anzeichen eines partizipierenden und eigenaktiven Schülers vorweist. Dieser letzte Teil der Interpretation zur zweiten Passage des Falls LUAN begründet sich in der Annahme, dass der Interviewte die Fähigkeit zur Wahrnehmung schulbezogener Herausforderungen und Anforderungen (gehorsam und unauffällig) besitzt. In diesem Kontext könnte man auch davon sprechen, dass der Oberstufenschüler in der Lage ist, an und mit den Spielregeln des schulischen Spiels zu antizipieren.

Im Rahmen der letzten Passage ließ sich »eine an der Mittelschule orientierte Habitusdisposition mit einer latenten, meritokratischen Orientierung« rekonstruieren. Diese Rekonstruktion stützt sich auf die Interpretation, dass der Interviewte auf die konkrete Erzählaufforderung („was bedeutet dieser wechsel in eine abs oberstufe für dich?“) die Thematik der gesteigerten Anforderungen in der Oberstufe einführt („ja also im grunde mehr lernen(.) vor allem mehr daheim machen.“ siehe Passage 3, Fall LUAN). Konkret wird hier die Lesart angelegt, dass mittels dem Erzählimpuls eine persönliche Bedeutungszuschreibung eingefordert wurde, bei der es sich angeboten hätte, über zukünftige Chancen und Möglichkeiten durch den Zugang zu höherer Bildung zu sprechen. Dass der Interviewte darauf antwortet, dass er im „grunde mehr lernen“ muss, ist der zentrale Ankerpunkt der Rekonstruktion einer an der Mittelschule orientierten Habitusdisposition. In diesem Teil der Interpretation wird die Annahme zu Grunde gelegt, dass die Mittelschule und die damit einhergehenden Anforderungslogiken als eine Art Erfahrungsraum zu deuten sind, welcher aus der Perspektive einer sozialisatorischen Kraft zu verstehen ist. Die Konsequenz einer solchen Mittelschulsozialisation sind daher handlungsleitende Orientierungen an den bekannten Anforderungslogiken der Sekundarstufe I. Damit erhalten die damit einhergehenden und sich

als funktional erwiesenen Dispositionen eine prägende Kraft, welche sich in der stetigen Erwähnung der gesteigerten Anforderungen in der Oberstufe manifestiert. Somit kann für die Fallrekonstruktion LUAN davon ausgegangen werden, dass hier mindestens eine spannungsreiche Konstellation zwischen dem primären und sekundären Habitus vorliegt. Die bereits inkorporierten und in der Mittelschule funktionalen Wahrnehmungs-, Handlungs- und Deutungsschemata sind zwar an die Anforderungen der Oberstufe anschlussfähig, dies jedoch nur aufgrund eines konkreten Mehraufwandes beim Lernen. Hiervon ausgehend werden die gesteigerten Anforderungen der Oberstufe als ein Teil des sekundären Habitus der neuen Schule verstanden. Konkret wird dabei die Annahme zu Grunde gelegt, dass die schulischen Anforderungen von den Lehrer*innen an die neuen Oberstufenschüler*innen herangetragen werden und hiermit die Erwartungshaltung einhergeht, dass diese schulischen Aufgaben auch erfüllt werden („und da ist es jetzt eigentlich in jeder stunde so(,) dass du damit rechnen musst(,) dass man drankommt.“ siehe Passage 3, Fall LUAN). In diesem Kontext kann angenommen werden, dass die gesteigerte Anforderungslogik (mehr lernen) als eine zentrale Voraussetzung für einen erfolgreichen Schulübertritt verstanden werden kann. Dabei wirkt LUANs habituelle Disposition der latenten, meritokratischen Orientierung auf seine spezifische schulkulturelle Passungskonstellation insofern förderlich, als dass der Interviewte die gesteigerten Anforderungslogiken vom Standpunkt einer schulischen Eigenverantwortung aus adressiert („und halt viel selber machen.“ Passage 3, Fall LUAN). Dieser Sequenzteil der dritten Passage wird daher als zentraler Ankerpunkt einer latenten meritokratischen Orientierung gedeutet, die für den Fall LUAN eine entscheidende konturierende Konsequenz mit sich bringt, da davon auszugehen ist, dass LUANs schulische Performance und sein individuelles Leistungsvermögen hierdurch positiv gestützt werden.

Im Rahmen dieser Ausführungen lässt sich abschließend festhalten, dass LUAN einen spannungsreichen, jedoch nicht krisenhaften Schulübertritt erlebt hat. Dabei entspringen die schulbezogenen Handlungsstrategien des Oberstufenschüler zum einen durch eine latente Orientierung an Konformen und Normen sowie an einer gewissen schulischen Genügsamkeit und zum andern an den Anforderungslogiken, die er bereits aus der Mittelschule kennt. Die drei rekonstruierten Bereiche LUANs Habitusformation können somit als empirisch bestimmte Dispositionen, im Sinne eines schulbezogenen Modus Operandi, verstanden werden. Aus der Perspektive der zu erwartenden schulischen Performance kann noch einmal festgehalten werden, dass der Interviewte in der Lage sein sollte, solide und gute Leistungen zu erbringen. Nicht nur die direkten Erwähnungen seines positiven Gegenhorizontes des „guten schüler[s]“ sprechen für diese Deutung, sondern auch die zuletzt rekonstruierte latente, meritokratische Orientierung. In diesem Kontext kann des weiteren resümiert werden, dass LUAN ein partizipierender und teilweise aktiver

Schüler/ Spieler des schulischen ‚Spiels‘ darstellt. Konkret bedeutet dies, dass die Ausführungen in allen 3 Passagen zum Teil darauf zurückgeführt werden können, dass der Oberstufenschüler in der Lage ist, die veränderten Anforderungslogiken wahrzunehmen, um je nach habitueller Grunddisposition eine für sich passable Lösung zu finden. Beispielartig kann hier noch einmal auf die Disposition der schulischen Genügsamkeit rekurriert werden, in deren Rahmen für LUAN zu erwarten ist, dass er passable schulische Leistungen erbringen kann, welche jedoch stets an die impliziten Leitplanken der schulischen Genügsamkeit gekoppelt sind.

6.4.3 *Der Fall NORI – Zusammenfassung und Konturen*

Im Rahmen der sequenzanalytischen Rekonstruktionen bezüglich der drei ausgewählten Passagen zum Fall NORI konnten folgende Teilbereiche einer schulbezogenen Habitusformation rekonstruiert werden:

- eine sich ergebende Habitusdisposition der Notwendigkeiten mit geringer schulischer Bedeutungszumessung
- eine herausgeforderte Habitusdisposition der gender- und peerbezogenen Unsicherheit
- eine Habitusdisposition der schulischen Überforderung und naiven Ahnungslosigkeit

Bei dieser Oberstufenschülerin kann im Rahmen ihrer rekonstruierten Habitusformation ein akzentuiert spanungsreicher Schulübertritt nachgewiesen werden. In allen drei Teilrekonstruktionen zeigte sich dies durch eine angespannte Passungskonstellation von NORIs primären Habitusdispositionen und den gesteigerten Anforderungen und veränderten Herausforderungen durch die Oberstufe. Im Rahmen der ersten Passage manifestierte sich dies durch die Problematik, dass die Interviewte dem sozialen Feld der neuen Schule eine geringe Bedeutung beimisst. Konkret konnte hier nachgezeichnet werden, dass der Schulübertritt und der neue schulische Alltag von NORI aus einer sich den Notwendigkeiten ergebenden Haltung adressiert wird. Schulische Themen und Bezüge wurden in dieser Passage nur peripher in die gesamte Erzählung mit aufgenommen und dabei kaum bis gar nicht an inhaltliche Ausführungen gekoppelt („ja(.) also um halb sieben stehe ich auf(.) dann bleibe ich noch mal bis drei viertel sieben liegen(.) [...] und dann steh ich eben auf(.) zieh mich an und tu zähne putzen und frühstücken(.) [...] und dann verbringen wir den vormittag eben in der schule und dann am nachmittag fahr ich heim zum mittagessen und mache dann so eine halbe stunde mittagsschlaf(.)“ siehe Passage 1 – Fall NORI). Dabei stützten die eher relativierende Begrifflichkeit „eben“ und das passiv wirkende Wort „verbringen“

die Interpretation einer sich ergebenden und der Schule eher weniger Bedeutung zumessenden Grundhaltung. Die einzige inhaltliche Erwähnung eines schulischen Bezugs führt NORI über die Thematik der „hausübungen“ ein. Auch hierbei zeigte sich eine periphere Annäherung dieser thematischen Einsetzung, da die konkrete Sequenz damit endete, dass die Schüler*in nach Beendigung dieser schulbezogenen Tätigkeit ihre „serie“ schaut (siehe Passage 1 – Fall NORI). Mit diesen randständigen schulischen Bezügen und Nichterwähnungen festigt sich die Interpretation einer habituellen Disposition der geringen schulischen Bedeutungszumessung. Des Weiteren kann diesbezüglich vermutet werden, dass bei NORI von eher durchschnittlichen bis weniger guten schulischen Leistungen auszugehen ist. Dieser Teil der Interpretation bezieht sich auf jene Annahme, bei der die habituelle Disposition der geringen schulischen Bedeutungszumessung aus der Perspektive des meritokratischen Prinzips betrachtet wird. Konkret wird hierbei die Lesart zu Grunde gelegt, dass aufgrund der mangelnden Zuschreibung schulischer Bedeutung, auch eine geringe Verinnerlichung schulischer Eigenverantwortung angenommen werden kann. Geht man von solch einem Mechanismus aus, dann wäre für den Fall NORI zu erwarten, dass diese Oberstufenschüler*in eine eher unterdurchschnittliche bis durchschnittliche schulische Performance leisten wird.

Im Kontext der zweiten Passage wurde eine herausgeforderte Habitusdisposition der gender- und peerbezogenen Unsicherheit rekonstruiert. In diesem Sequenzgefüge zeigte sich, dass die primären Habitusdispositionen der Oberstufenschülerin in eine spannungsreiche Passungskonstellation zu den neuen (gender- und peerbezogenen) Anforderungen in der Oberstufe einmündeten. Konkret bedeutet dies, dass NORIs monogeschlechtliche Peererfahrungen aus der Mittelschule zu einer nicht zu unterschätzenden schulischen Herausforderung führten, da die neue Oberstufenklasse gemischtgeschlechtlich organisiert ist („und ja(.) also ich war eben volle aufgereg(.) weil vorher war ich in einer reinen mädchenklasse(.) und dann bin ich in eine gemischte klasse gekommen(.) und ja(.) ich war so aufgereg und so(.) und ich habe nicht genau gewusst(.) wie ich mit den jungs reden soll(.)“ siehe Passage 2 – Fall NORI). Das so dezidierte Erwähnen von Peertematiken zeugt damit auch von einer besonderen Wichtigkeit für die Interviewte. Diesbezüglich lässt sich vermuten, dass NORI das soziale Feld der Schule vor allem aus einem Interesse an Peers und ungefähr Gleichaltrigen adressiert, weniger als Ort für zukünftige Bildungs- und damit Lebenschancen. Aus einer habituellen Perspektive zeigt sich, dass der ehemalige (gender- und peerbezogene) Orientierungsrahmen nur gering an die Anforderungslogik einer gemischtgeschlechtlichen Oberstufe anschließen konnte. Damit lässt sich eine angespannte Passungskonstellation rekonstruieren, die durch die geringfügig passungsfähigen (gender- und peerbezogenen) Wahrnehmungs-, Handlungs- und Deutungsschemata hervorgebracht wurde. Dies wiederum führte für die Interviewte zu

einer insgesamt angespannten schulischen Lage. Diesbezüglich kann die Interpretation dahingehend weiterentwickelt werden, dass die Gender- und Peerthematik für die Interviewte derart zentral ist (sonst wäre sie nicht thematisch so akzentuiert eingeführt worden), dass ihr schulisches Wohlbefinden und damit ihre schulischen Leistungen negativ beeinflusst werden kann. Dieser Zusammenhang manifestiert sich in der Erwähnung und damit der Kopplung von Themen bezüglich der schulischen Herausforderungen („na also(.) ein paar haben gesagt(.) dass ist ganz anders in der dass ist ganz anders in der xyz-schule [Name der Schule wurde anonymisiert](.) also da verlangen sie mehr(.) und es stimmt auch(.)“ siehe Passage 2 – Fall NORI) und der mangelnden Orientierung im Umgang mit gemischtgeschlechtlichen Peers („und ich habe nicht genau gewusst(.) wie ich mit den jungs reden soll(.)“ siehe Passage 2 – Fall NORI). Die thematische Einführung der gesteigerten Anforderungen in der neuen Schule wird hier als eine Verschmelzung der Problemfelder verstanden. Folglich lässt sich der herausfordernde Schulübertritt aus zwei sich wechselseitig beeinflussende Perspektiven betrachten. Zum einen durch die mangelnde Anschlussfähigkeit an die veränderten Bedingungen durch die gemischtgeschlechtlichen Peers und zum anderen durch die Herausforderungen der gesteigerten schulischen Anforderungen in der neuen Oberstufe. In diesem Kontext berichtet die Interviewte, dass sie die (peerbezogenen) Herausforderungen letztlich bewältigen konnte („und ja(.) aber das ist dann eben schon gegangen(.)“ siehe Passage 2 – Fall NORI). Damit dokumentiert sich für den Fall NORI eine habituelle Adaptionsleistung des gender- und peerbezogenen Orientierungsrahmens. Diese Anpassung kann dabei als eine wichtige Betrachtungsebene angesehen werden, die bezüglich der vorher beschriebenen Wechselwirkung (Wohlbefinden und schulische Performance), für den Erfolg ihres Schulübertrittsprozess eine zentrale Bedeutung einnimmt. Ohne diese Neuausrichtung bzw. habituelle Nachjustierung des Orientierungsrahmens hätte die angespannte Passungskonstellation in eine sich verfestigende Passungskrise führen können. Der hier zu diskutierende Mechanismus stützt sich dabei auf die Gleichung, dass das schulische Wohlbefinden einen entscheidenden Einfluss auf die schulische Performance hat.

Im Rahmen der letzten Passage festigt sich das Bild einer Oberstufenschülerin, die einen akzentuiert herausfordernden und angespannten Schulübertritt erlebt, bei dem zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht klar ist, ob sie langfristig in der neuen Schule bleiben wird. Konkret konnte in dieser Passage eine Habitusdisposition der schulischen Überforderung und naiven Ahnungslosigkeit rekonstruiert werden. Der Kern dieser Rekonstruktion bezieht sich auf die von NORI kommunizierten Probleme am Anfang des Schuljahres („ja(.) also am anfang vom schuljahr habe ich eben den dreh noch nicht so herausgehabt(.) wie viel man lernen muss und so(.) und dann bin ich auch a bissl runtergegangen mit den noten(.)“ siehe Passage 3 – Fall

NORI), welche von ihr und ihrer Mutter durch eine (naive) Abmachung bezüglich NORIs zukünftiger schulischer Performance behoben werden soll („und da hat meine mama so gesagt(:) (»)ja(.) machen wir es so(.)dass du jetzt nur mehr vierer schreibst und so(«“ siehe Passage 3 – Fall NORI). Damit stützt sich diese Rekonstruktion zum einen auf die konkret berichtete schulische Überforderung, dass die Interviewte „am anfang vom schuljahr [...] den dreh noch nicht“ heraus hatte und zum anderen auf die explizite Erwähnung ihrer ersten Rückmeldungen zu ihrer Leistung („und jetzt habe ich plötzlich so auch fünfer geschrieben(.)“ siehe Passage 3 – Fall NORI) in der neuen Schule. Des weiteren kommunizierte die Oberstufenschülerin in diesem Kontext, dass sie es aus der Mittelschule gewohnt war, eher im guten bzw. befriedigenden Leistungsbereich verortet zu sein. Hiervon ableitend dokumentiert sich somit für den Fall NORI eine Irritation bezüglich des schulischen Selbstbildes. Diese Lesart stützt sich auf die expliziten Erwähnungen, dass die Oberstufenschülerin früher eine „zweier(-) dreier(-) schülerin(.)“ gewesen sei. Daher dokumentiert sich in der Passage 3 weiterhin das Bild einer angespannten und tendenziell krisenhaften Passungskonstellation, welche unter anderem durch die Irritation des (Mittelschul-) Selbstbildes hervorgerufen wurde. Die habituelle Dimension einer naiven Ahnungslosigkeit bezieht sich auf die von NORI erwähnte Abmachung zur Verbesserung ihrer schulischen Leistungen. Hierbei wird die Lesart zu Grunde gelegt, dass die konkrete Abmachung (Verbesserung der Noten und schulischen Leistungen zum Notenbereich „Vier“, siehe Passage 3) mit der Mutter kein bedeutsamer Umbruch für den schulischen Erfolg darstellen kann. Eine Verbesserung hin zu diesem Notenbereich würde in der Konsequenz nicht entscheidend zur Reduktion des Exklusionsrisikos führen. Auf der impliziten Ebene gibt die Interviewte damit die Information preis, dass sie und ihre Mutter davon ausgehen, dass eine derartige Steigerung der schulischen Leistungen ausreichen, um eine erfolgreiche Bildungsbiographie in der neuen Schule zu gewährleisten („und dann habe ich eben mehr gelernt und jetzt schreibe ich nur noch vierer(.)“ siehe Passage 3 – Fall NORI). Damit dokumentiert sich eine naive Ahnungslosigkeit bezüglich der Spielregeln des neuen schulischen Feldes. Weder NORI noch ihre Mutter scheinen zu ahnen, dass eine solche Verbesserung der schulischen Leistungen ausreicht, um den Erfolg in der neuen Schule langfristig zu sichern.

Damit festigt sich hier final das Bild einer Oberstufenschülerin, die sich aufgrund ihrer primären schulbezogenen Habitusformation in einer Situation befindet, bei der es letztlich um den weiteren Verbleib in der neuen Schule und somit dem Zugang zu höherer Bildung geht. In allen drei Passagen und den dort rekonstruierten Habitusdispositionen manifestiert sich der Eindruck einer akzentuiert angespannten schulischen Übertrittsproblematik. Sowohl die Rekonstruktion zur sich ergebenden Haltung und einer geringen schulischen Bedeutungszumessung, als auch die Unsicherheit aufgrund der gender-

und peerbezogenen Orientierungslosigkeit passen in einer metaphorischen Linie zu den Ausführungen einer Habitusdisposition der schulischen Überforderung und naiven Ahnungslosigkeit. NORI kann somit als Kontrastfall dieser Untersuchung gewertet werden, da hier habituelle Dispositionen rekonstruiert werden konnten, die nicht nur in der Opposition zu den beiden empirischen Vergleichsfällen gelesen werden können, sondern auch bezüglich der Tatsache, dass diese spezifische Schülerin aufgrund ihrer schulischen Performance und ihrer konkreten Leistungsbereitschaft von Klassenwiederholung oder gar schulischer Exklusion bedroht ist. Der hier zu diskutierende Übertrittsprozess zeichnet sich bei dieser Schülerin als akzentuiert angespannt und krisenhaft aus. Im Kern dieser Passungskonstellation steht eine angespannte und geringfügige Anschlussfähigkeit NORIs primärer Habitusdispositionen.

6.5 Ergebnisse Teil 2 – Kontrastierender Fallvergleich und Schulübertrittstypen

Der letzte methodische Schritt zur Bearbeitung des empirischen Materials bzw. den daraus resultierenden Rekonstruktionen wird an die Vorgehensweise nach Kramer et al. (2009) angelehnt. Hierzu wird nun eine fallvergleichende Kontrastierung eingeleitet, in der minimale und maximale Unterschiede der jeweiligen rekonstruierten Habitusformationen hervorgehoben und diskutiert werden sollen. Inhaltlich werden die nachfolgenden Ausführungen an die zusammenfassenden Formulierungen der Eckfälle rückgebunden (siehe „6.4 Ergebnisse Teil 1 - Zusammenfassungen der Fälle“) Ziel dieses Schrittes ist die Schärfung und Rückkopplung des erkenntnistheoretischen Ertrages an die theoriebezogenen Ausführungen zu Beginn der Untersuchung (siehe 2. Problemaufriss(e) - Schulübertritte als Weichenstellung für das Leben junger Menschen sowie 3.2 Ungleichheitsreflexive Bildungsforschung) (Kowalski 2020). Dieser vergleichende Analyseschritt von „*komparativen Bezügen*“ (ebd., S. 154) wird dabei entlang der folgenden Dimensionen ausgeführt:

- Schul- und Bildungsbezüge im Kontext der schulischen Performance
- Bezüge zur Verinnerlichung des meritokratischen Prinzips
- Bezüge und Orientierungen aus der Mittelschule

Im Rahmen der Dimension schulischer Bezüge bietet es sich an, die Fälle LUAN und NORI als die Maximalkontraste dieser Untersuchung zu bestimmen. In den jeweiligen individuellen Ausprägungen der schulbezogenen

Habitusformationen dieser beiden Schüler*innen zeigt sich, dass beim Eckfall LUAN die deutlichsten schulischen Bezüge dieser Untersuchung gefunden wurden. Die konkrete Habitusformation von LUAN zeichnet sich dabei durch eine gewisse Souveränität mit den gesteigerten Anforderungen und Spielregeln des schulischen Feldes aus. In dieser Frage lässt sich der maximale Kontrast zu NORI ziehen. Am deutlichsten zeigte sich dies im Rahmen ihrer expliziten Aussagen bezüglich ihrer schulischen Leistungen. Während die eine Schüler*in von Leistungsbewertungen im ungenügenden Notenbereich („Fünfer“) berichtet, spricht LUAN davon, dass er ein „guter Schüler“ sei. Jedoch ist auch für den Fall LUAN davon auszugehen, dass er durch die gesteigerten Anforderungen in der Oberstufe herausgefordert wurde. Bei diesem Schüler zeigte sich, dass seine primären Habitusdispositionen aufgrund seiner trügerischen Haltung der Leichtigkeit vor nicht zu unterschätzenden Veränderungsdynamiken bzw. einem Adaptionsdruck stehen. Bezüglich seiner schulischen Leistungen konnte jedoch nachgezeichnet werden, dass von diesem Schüler die beste Performance (im Kontext Eckfallsamples) zu erwarten ist, welche letztlich durch seine genügsame Grundhaltung limitiert sein dürfte. Eine überdurchschnittliche schulische Leistungsexzellenz und bildungsdistinktive Haltungen sind von diesem Oberstufenschüler somit nicht zu erwarten. Dennoch zeichnet sich hier das Bild ab, dass LUAN die stabilste und anschlussfähigste kulturelle Passungskonstellation der Eckfälle aufweist.

Demgegenüber steht die Oberstufenschüler*in NORI, bei der sich aufgrund ihrer individuellen Dispositionen der Rückschluss ergab, dass sie jene Schüler*in dieses Eckfallsamples darstellt, die am stärksten von schulischer Exklusion bedroht ist. Grundsätzlich kann zwar davon ausgegangen werden, dass alle drei Schüler*innen einen herausfordernden Schulübertritt erlebt haben, jedoch ist es NORI, die in diesem Eckfallsample am stärksten von einer schulischen Übertrittskrise - mit potentieller schulischer Exklusion - betroffen ist. Für die Vergleichsfälle NORI und LUAN ergibt sich somit der akzentuierteste Unterschied entlang der Kontrastierungslinie bezüglich der Wahrscheinlichkeit des schulischen Erfolges und dem damit verbundenen Zugang zu höherer Bildung bzw. dem Abschluss der Matura. Konkret zeigt sich entlang der Kontrastdimension schulischer Bezüge, dass alle drei rekonstruierten habituellen Dispositionen von NORI eine limitierende und einschränkende Wirkung auf den Erfolg ihrer Schulbiographie haben. Am stärksten ließ sich dies im Rahmen ihrer expliziten Ausführungen zu ihrer schulischen Überforderung rekonstruieren. Des weiteren entfaltet sich eine Kontrastlinie zu LUAN entlang der Perspektive der Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata im neuen schulischen Feld. Diesbezüglich zeigt sich für den Fall NORI, dass sie (und ihre Mutter) kaum bis nicht in der Lage sind, an und mit den Regeln des neuen schulischen Feldes der Oberstufe zu antizipieren. LUAN zeigte in dieser Frage, dass er sich im neuen Feld mit

deutlich mehr Souveränität (diese Begrifflichkeit ist in Form einer sozialen Bewegung zu verstehen) bewegt als NORI. Des weiteren ergibt sich für diese beiden Fälle eine minimale Kontrastierung bezüglich einer konformistischen Anpassungshaltung zu den Anforderungen der neuen Schule. Sowohl NORI als auch LUAN adressieren die neue Schule eher aus einer sich den Notwendigkeiten ergebenden Haltung. Hierbei zeichnete sich jedoch das Bild ab, dass LUAN trotz dieser Haltung Schul- und Bildungsbezüge herstellen kann, sodass seine schulische Performance als passable einzuschätzen ist. NORI schafft es hingegen nicht, schulische Bezüge und die damit einhergehenden Leistungen hervorzubringen, die einen langfristigen Verbleib in der neuen Schule sichern können. Während LUAN trotz einer sich den Notwendigkeiten ergebenden Haltung einen stabilen Platz im mittleren Leistungsspektrum einnehmen kann, ist bei NORI zu erwarten, dass diese Haltung einen negativen Einfluss auf ihre schulische Performance hat.

Die Oberstufenschüler*in MIKA wird in Folge der bisherigen Ausführungen im Sinne einer mittleren Positionierung kontrastiert. Ihre habituellen Dispositionen sind im Rahmen der schulischen Bezüge am ehesten in eine mittlere Stellung mit tendenzieller Nähe zu den fallspezifischen Habitusdispositionen von LUAN einzuordnen. Diesbezüglich bietet es sich an, die Fälle LUAN und MIKA bezüglich ihrer schulischen Bezüge als minimale Kontrastfälle zu bestimmen. Bei beiden Schüler*innen zeigte sich, dass sie den Schulübertritt zwar herausfordernd empfanden, sich diese Erlebnisse jedoch nicht zu einer immanenten schulischen Übertrittskrise entwickelten. Während LUAN seine schulische Performance aus einer gewissen Souveränität und (trägerischen) Leichtigkeit im Umgang mit den gesteigerten Anforderungen speisen kann, zeigt ich beim Fall MIKA eher eine schulische Erfolgssicherung durch eigenaktive Anteile und eine tiefe Verinnerlichung der meritokratischen Eigenverantwortung. Besonders ihre Zukunftsorientierung scheint diesbezüglich eine entscheidende habituelle Disposition, da sich aus dieser Orientierung ein bedeutsamer Antrieb für ihre schulische Performance ableiten lässt. Ihre individuelle Habitusformation zeichnet sich somit durch eine schulische und in Teilen bildungsaffine Orientierung aus, die vor allem durch eine starke Enaktierung bezüglich des hierfür notwendigen Aufwandes gestützt wird. Ähnlich wie beim Oberstufenschüler LUAN sind von MIKA passable und solide schulische Leistungen zu erwarten, welche jedoch nicht mit jener (trägerischen) Leichtigkeit hervorgebracht werden, wie dies bei LUAN der Fall zu sein scheint. MIKAs schulische Performance ist eher das Ergebnis ihrer Bereitschaft für ihre Ziele zu arbeiten und dementsprechend viel eigenaktive Leistung zu erbringen. Diesbezüglich lässt sich ein eher starker Kontrast zum Eckfall NORI bilanzieren. Wie bereits erwähnt, zeigte sich bei dieser Schüler*in zwar auch die Bereitschaft, ihre schulischen Leistungen zu steigern, dies jedoch nicht in einem derartigen Umfang, dass die

drohende schulische Exklusion oder Klassenwiederholung langfristig abgewehrt werden kann.

Betrachtet man hierbei die Kontrastdimension der meritokratischen Eigenverantwortung, so zeigt sich die minimalste Kontrastierung bei den Fällen LUAN und MIKA. Beide Schüler*innen adressieren die gesteigerten Anforderungen in der neuen Schule aus einer Perspektive, in der sie selbst einen bedeutsamen Teil der Verantwortung für ihren schulischen Erfolg übernehmen. MIKA scheint diesbezüglich jene Schüler*in zu sein, welche die stärkste Inkorporation des meritokratischen Prinzips des Eckfallsamples aufweist. Beim Fall LUAN ist davon auszugehen, dass seine fallspezifische Ausprägung der schulischen Eigenverantwortung an die Grenzen seiner schulischen Genügsamkeit gebunden sind und daher trotz verinnerlichter meritokratischer Eigenverantwortung, keine bildungsexzellente schulischen Bezüge hervorgebracht werden. MIKAs inkorporierte Eigenverantwortung zeichnete sich dabei als eine für sie sehr förderliche Komponente ihrer Habitusformation aus, da die hieraus resultierenden schulischen Enaktierungen, für ihre fallspezifischen Leistungen von hoher Bedeutung sind. Ohne eine solch starke Verinnerlichung der schulischen Eigenverantwortung, wäre es beim Fall MIKA durchaus denkbar, dass ihre spezifische kulturelle Passungskonstellation weniger anschlussfähig wäre. Als minimaler Kontrast zeigt sich demnach, dass die (trügerische) Souveränität, mit der LUAN seine schulischen Herausforderungen bewältigt, bei MIKA durch eine hohe Bereitschaft zur Leistung und zu schulischer Anstrengung ersetzt wird. Ein konträres Selbstkonzept bezüglich der schulischen (eigenverantwortlichen) Leistungsbereitschaft kann hierbei zur Oberstufenschüler*in NORI gezogen werden, da sie im Rahmen ihrer Fallspezifik die geringste Ausprägung einer meritokratischen Eigenverantwortung aufweist. Besonders deutlich zeigte sich dies bei der Rekonstruktion zu ihrer Disposition der geringen schulischen Bedeutungszumessung. In ihrer individuellen Habitusformation zeigten sich zwar auch Anzeichen einer Bereitschaft zur schulischen Leistungssteigerung, jedoch ist davon auszugehen, dass diese Bemühungen zum einen durch ihre naive Ahnungslosigkeit und ihre schulische Überforderung eingegrenzt sind.

In der letzten Vergleichsdimension wird der Fokus auf ein Phänomen gerichtet, welches bei allen Eckfällen beobachtet werden konnte. Konkret handelt es sich hierbei um eine Beeinflussung des Schulübertrittes durch die in der Mittelschule funktionalen Wahrnehmungs-, Handlungs- und Deutungsschemata. Mit Blick auf diese Kontrastdimension kann für alle drei Eckfälle von einem minimalen Kontrast gesprochen werden, da bei allen Schüler*innen eine mehr oder weniger akzentuierte im Alten verhaftete habituelle Dispositionen rekonstruiert werden konnte. Bei MIKA zeigte sich, dass ihr Schulübertritt am deutlichsten von der Situation geprägt wurde, dass die Erfahrungen aus der Mittelschule für sie einen zentralen Bezugs- und Orientierungsrahmen darstellen. Als Konsequenz ergeben sich hierbei Verhaltens-

weisen, die im Kern auf die Anforderungslogiken der Mittelschule vorangepasst sind. Am deutlichsten zeigte sich dies durch ihre expliziten Erwähnungen bezüglich ihrer anfänglichen Orientierungslosigkeit in der neuen Schule. Auch bei den beiden anderen Fällen ließ sich dieses Phänomen beobachten. So zeigte auch LUAN, dass seine Wahrnehmung von schulischen Anforderungen und die daraus resultierenden Umgangsweisen (bspw. das Erkennen der Anforderung ein „gehorsamer Schüler“ zu sein) von jenen Erfahrungen abgeleitet werden, die der Oberstufenschüler in der Sekundarstufe I gemacht hat. Bei der Oberstufenschüler*in NORI zeigte sich, dass zum einen ihre gender- und peerbezogenen Erfahrungen aus der Mittelschule für sie zentral waren und zum anderen, dass ihr schulisches Selbstbild einer durchschnittlichen Zweier- bis Dreierschüler*in in der Oberstufe durch die für sie stark gesteigerten Anforderungen irritiert wurde. Bei ihrem individuellen Schulübertritt zeigte sich, dass ihre gender- und peerbezogenen Orientierungen aus der Mittelschulzeit in einen Adaptionsprozess einmündeten. Es ist in ihrem Fall davon auszugehen, dass diese habituelle Anpassung eine notwendige Leistung darstellt, um die veränderten Anforderungen in der Oberstufe zu bewältigen. Die hier zu Grunde liegende Annahme folgt der Gleichung, dass ihre im alten verhafteten Habitusdispositionen (gender- und peerbezogene Orientierungsrahmen) einen Einfluss auf ihr schulisches Wohlbefinden haben und dies wiederum Auswirkungen auf ihre schulische Performance haben kann. Damit zeigt sich im Kontext der Kontrastdimension „Bezüge und Orientierungen aus der Mittelschule“, dass dies eine bedeutsame Betrachtungsebene für Schulübertritte darstellen kann. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Sekundarstufenzeit I eine sozialisatorische Kraft hat, die für Schüler*innen, die in ein Gymnasium übertreten, von beachtenswerter Bedeutung sein kann. Diese Thematik wird im Rahmen der Diskussion der Ergebnisse weiter aufgegriffen.

Im Rahmen der bisherigen Ausführungen konnte aufgezeigt werden, dass mit allen drei Eckfällen der empirischen Rekonstruktion mehr oder weniger anschlussfähige habituelle Passungskonstellationen zu den Anforderungslogiken- und Strukturen der neuen Schule einhergehen. Im folgenden Abschnitt werden die bisherigen Ausführungen auf die Aggregatsebene von Schulübertrittstypen gehoben und verdichtet.

- Der Typus eines angestregten Schulübertritts
- Der Typus eines souveränen (trägerischen) Schulübertritts
- Der Typus eines risikohaften und überfordernden Schulübertritts

Als theoretische (jedoch empirisch bestimmte) Vergleichstypen werden die Bildungshabitusvarianten aus der Untersuchung „Selektion und Schulkarriere“ von Kramer et al. (2009) herangezogen. Zur Verdeutlichung der eigenen Ergebnisse werden die verdichteten Habustypen nach Kramer et al. (ebd.) in

einer Skalierung, bezüglich den Annahmen zu ihrer je spezifischen kulturellen Passung bzw. ihre Übertrittsverlaufes, mit dargestellt. Zum einen können so Unterschiede deutlicher gemacht werden und zum anderen zeigen sich hierdurch auch partielle Überschneidungen. In diesem Kontext ist es im Rahmen der eigenen empirischen Rekonstruktionen auffallend, dass keine der Eckfälle dieser Dissertation (und auch keine Fälle des gesamten Samplings, da dieser Fall sonst als Eckfall ausgewählt worden wäre) eine als besonders hoch einzuschätzende kulturelle Passung aufweist. Habustypen Bildungsexzellenz und -distinktion sowie Varianten des gesteigerten Bildungsstrebens konnten im empirischen Sample (unterer oranger Bereich) nicht rekonstruiert werden. In der vorliegenden Untersuchung sind es die Typen eines souveränen (trügerischen) Schulübertritts und die eines angestrebten Schulübertritts, welche im Rahmen des empirischen Eckfallsamples die höchste kulturelle

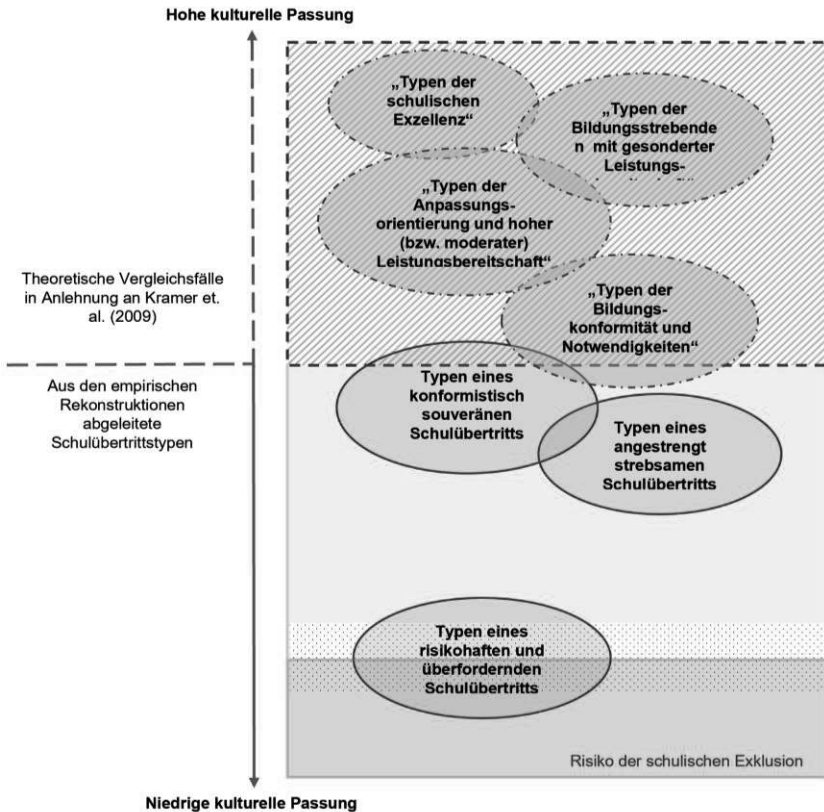


Abbildung 9 Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Kramer et al. (2009).

Passung vorweisen. Diese Auffälligkeit wird im Rahmen der Diskussion noch weiter thematisiert (siehe 7. Diskussion der Ergebnisse). In den folgenden Abschnitten werden die Kernmerkmale der abgeleiteten Schulübertrittstypiken ausformuliert.

6.5.1 Der Typus eines angestrengt strebsamen Schulübertritts

Die erste Übertrittstypik wird an die Habitusformation des Eckfalls MIKA angelehnt und aus den Ausführungen der Kontrastierungen abgeleitet. In dieser Variante eines Schulformwechsels stehen die neuen und ggf. gesteigerten Anforderungen des Schulübertritts einer überdurchschnittlichen Leistungsbereitschaft gegenüber. Die mit dem Prozess des Übertretens einhergehenden Herausforderungen und veränderten Anforderungen werden hierbei durch erhöhte schulische Enaktierungen versucht zu bewältigen. Gestützt wird dies durch eine Orientierung an zukünftigen schulbiographischen Wünschen und potentiellen Errungenschaften wie dem Abschluss der Matura bzw. die damit verbundene Möglichkeit ein Hochschulstudium aufzunehmen. Des Weiteren kann für diese Typik eine hohe eigenaktive Verantwortlichkeit für den schulischen Erfolg nachgezeichnet werden. Konkret kann hier davon ausgegangen werden, dass diese Typen den Schulübertritt sowie die gesteigerten Anforderungen mit einer Haltung der meritokratischen Bürgerschaft adressieren. Ihre schulischen Leistungen und Erfolge sind als ein Ergebnis ihrer erhöhten Bereitschaft, schulische Investitionen zu leisten, zu verstehen. Dabei zeichnen sich auch Anteile einer bildungsaffinen Haltung ab, da dies aus der Logik schulischen Erfolges als eine zwingend notwendige Ebene zu betrachten ist. Ohne eine gewisse Affinität zu den schulischen Inhalten und schulbezogenen Herausforderungen und Lernprozessen wäre eine solche Haltung eher im Sinne einer Konformitätsorientierung zu diskutieren. Dabei gilt es jedoch zu beachten, dass für diese Typik keine schul- und leistungsbezogenen Enaktierungen zu erwarten sind, die in der Konsequenz eine exzellente und distinktive Bildungsbiographie ermöglichen würden. Vielmehr können bei diesen Varianten eines Schulübertritts auch überfordernde Elemente nachgezeichnet werden. Je nach Ausprägung dieser Überforderung lässt sich somit eine Kollision mit der habituellen Ausrichtung bezüglich der schulischen Leistungsbereitschaft skizzieren. Bei diesem Phänomen wäre dann jeweils im Individualfall danach zu fragen, wie stark die Überforderung ausgestaltet ist und inwiefern die damit einhergehenden Probleme durch eine Erhöhung der Leistungsbereitschaft zu überwinden sind. Die für diese Typik zu diskutierende kulturelle Passungskonstellation ist insofern als passabel und schulexistenzsichernd einzuschätzen, so lange die individuelle Performance und die Bereitschaft gegeben ist, schulische Anforderungen durch einen Mehraufwand zu bewältigen. Daher kann hier festgehalten werden,

dass diese Typen keine erhöhte Leichtigkeit im Umgang mit dem Schulübertritt aufweisen, sondern vielmehr davon auszugehen ist, dass der Schulformwechsel für sie anstrengend ist. Diesbezüglich scheint es auffallend, dass auch in dieser Typik Anzeichen eines im Alten verhafteten abgeleitet werden können. In diesem Kontext ist davon auszugehen, dass die schulkulturelle Sozialisation der Mittelschule für diese Schüler*innen ein Art Orientierungsrahmen darstellt, der nach dem Übertritt in die Oberstufe – je nach individueller Anschlussfähigkeit – irritiert wird und diese Jugendlichen für einen habituellen Adaptionsdruck prädisponiert sind. Damit lässt sich final sagen, der Typus eines angestregten Schulübertritts adressiert die Herausforderungen des Schulformwechsels aus einem Konglomerat an mehr oder weniger gut anschlussfähigen Haltungen, von denen die zentralsten ein gewisses Pflichtbewusstsein, eine bildungsbiographische Zukunftsorientierung und eine meritokratische Eigenverantwortung sind.

6.5.2 Der Typus eines konformistisch souveränen Schulübertritts

Die zweite Übertrittstypik wird an die Habitusformation des Eckfalls LUAN angelehnt und aus den Ausführungen der Kontrastierungen abgeleitet. Konformistisch souveräne Schulübertritte zeichnen sich besonders durch einen relativ harmonischen Übertrittsprozess aus, der im Kern auf einer gewissen Souveränität und einer schulischen (meritokratischen) Eigenverantwortung, im Umgang mit den gesteigerten Anforderungslogiken, beruht. Die neue und teilweise veränderte soziale Umgebung nach dem Schulformwechsel und die damit einhergehenden Herausforderungen werden in diesem Typus aus einer konformistischen Haltung der Notwendigkeiten adressiert. Schule erscheint hier in einem neutralen bzw. tendenziell positiven Gegenhorizont. Gesteigerte schulische Anforderungen und eigene Leistungserwartungen werden hier aus einer Notwendigkeitsorientierung fokussiert und je nach individuellem Leistungsvermögen bewältigt. Diesbezüglich zeigt sich bei diesem Typus das Bedürfnis, dass man als Schüler*in nicht unbedingt auffallen möchte und dementsprechend auch keine besonderen Ausreiser (sowohl ins Positive als auch ins Negative) sowohl seines Verhaltens als auch seiner Leistungen zeigen will. Das Selbstbild bzw. Schüler*innenrollenbild dieser Jugendlichen lässt sich als das einer eher unauffälligen und guten Schüler*in beschreiben. Des weiteren finden sich in dieser Typik Anzeichen einer Verinnerlichung der meritokratischen Eigenverantwortung. Diese Jugendlichen sind sich durchaus im Klaren, dass ihre Schulbiographie und ihre schulische Performance, zu einem nicht unbedeutenden Teil in ihrer eigenen Verantwortung liegen. Jedoch weißt auch diese Typik keine Hinweise auf eine bildungsexzellente und -distinktive Orientierung auf. Trotzdem kann davon ausgegangen werden, dass aufgrund der primären habituellen Dispositionen dieser

Schüler*innen, eine gewisse schulische Souveränität, bezüglich schulischen Herausforderungen, beobachtet werden kann. Besonders deutlich kann sich dies bei der Thematik der Wahrnehmung bezüglich verhaltensbezogener Anforderungen zeigen. Diese Schüler*innen haben aufgrund ihrer Erfahrungen aus der Mittelschule sowie ihren schulbezogenen Handlungs-, Deutungs- und Wahrnehmungsschemata ein Gespür dafür, welche verhaltensbezogenen Erwartungen an sie in der neuen Schule herangetragen werden. Die Konsequenz einer solchen Fähigkeit kann sich in einer gewissen Haltung der Leichtigkeit manifestieren. Konkret zeigte sich hier, dass die neuen Anforderungen nach dem Schulformwechsel als nicht allzu herausfordernd empfunden wurden und man daher mit einer Haltung der Leichtigkeit, durchaus passable schulische Leistungen erbringen kann. In diesem Kontext zeigte sich jedoch auch, dass die diese Haltung eine trügerische Hypothek darstellen kann, da sich ein solch souveräner und leichtfüßiger Umgang mit den neuen Anforderungen nur so lange durchhalten lässt, wie die gesteigerten Anforderungen in einem für die Schüler*innen ertragbaren Rahmen bleiben. Extrem gesteigerte Veränderungen und Anforderungen würden höchstwahrscheinlich auch bei diesen Jugendlichen zu einer spannungsreichen Passungsproblematik führen können.

6.5.3 Der Typus eines risikohaften und überfordernden Schulübertritts

Die letzte Übertrittstypik wird an die Habitusformation des Eckfalls NORI angelehnt und aus den Ausführungen der Kontrastierungen abgeleitet. Risikohaft und überfordernde Schulübertritte zeichnen sich durch eine erhöhte Anspannung und in Teilen krisenhaften Passungskonstellation der primären habituellen Dispositionen und den Anforderungslogiken- und -strukturen der neuen Schule aus. Nach dem Übertritt sind schulische Misserfolge bei dieser Typik eine immanente Begleiterscheinung. Zwar kann es durchaus sein, dass auch diese Jugendlichen sich an schulischen Konformen und Normalitätserwartungen orientieren. Jedoch schaffen sie es nicht, schulische Enaktierungen hervorzubringen, die diesen Erwartungen gerecht werden. Besonders deutlich kann sich dies bezüglich der Wahrnehmungen der schulischen Anforderungslogik bzw. Leistungserwartungen zeigen. In diesem Kontext können sich bei solch gelagerten Übertritten sogar Anzeichen einer naiven Ahnungslosigkeit, bezüglich der gesteigerten schulischen Anforderungen und Herausforderungen, manifestieren. Diesen Jugendlichen und ggf. auch ihrem familiären Umfeld mangelt es an einem Gespür bzw. Wissen über leistungs- und bildungsbezogene Spielregeln des neuen schulischen Feldes. Ihre eher geringe Anschlussfähigkeit an die Logiken und Normalitätserwartungen des neuen Feldes werden dabei durch weniger kompatible Handlungs-, Deutungs- und

Wahrnehmungsschemata geprägt. Für diese Schüler*innen stellt es sich als eine besondere Herausforderungen dar, mit und an den Spielregeln des neuen schulischen Feldes derart zu antizipieren, dass ihr Zugang zu höherer Bildung langfristig gesichert bleibt. Dabei reichen auch die persönliche Leistungsbereitschaft sowie die damit einhergehenden Enaktierungen letztlich nicht aus, um die Herausforderungen und schulische Misserfolge im Kontext der eigenen schulischen Performance zu bewältigen. Die hieraus folgende Übertrittskrise kann bei dieser Typik auch aufgrund einer geringen schulischen Bedeutungszumessung und schwach verinnerlichten meritokratischen Eigenverantwortung entstehen bzw. sich festigen. Besonders deutlich zeigt sich solch ein Mechanismus, wenn das schulische Feld nur als ein peripherer bzw. randständiger sozialer Raum wahrgenommen wird, in dem man als soziale*r Akteur*in keine bedeutsame, aktive Rolle einnimmt bzw. einnehmen kann. Schule wird bei diesen Typen eher als ein Ort für peerbezogene Integrationsfragen adressiert. Diesbezüglich können auch andere habituelle Dispositionen einen zusätzlichen negativen Einfluss auf die schulische Performance haben. So können bspw. herausfordernde Peerthematiken das schulische Wohlbefinden ungünstig beeinflussen, was wiederum einen Einfluss auf die Leistungen der Schüler*innen nehmen kann. Damit lässt sich final zur Typik eines risikohaften und überfordernden Schulübertritt festhalten, dass diese Variante, im Kontext des spezifischen Schulformwechsels von einer Mittelschule in die AHS-Oberstufe, die geringste kulturelle Passung aufweist und daher davon auszugehen ist, dass diese Jugendlichen (aus Sicht des Eckfallsamples) am stärksten vom Risiko der schulischen Exklusion betroffen sind.

Mit diesen Ausführungen wird der empirische Teil dieser Dissertation abgeschlossen. Im nachfolgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Rekonstruktionen und der abgeleiteten Schulübertrittstypik diskutiert und in ein abschließendes Fazit eingeflochten.

7 Diskussion und Ausblick

Im letzten Kapitel dieser Untersuchung werden die zentralen Ergebnisse und Ableitungen der empirischen Rekonstruktionen zum Schüler*innenhabitus diskutiert. In einem ersten Schritt wird hierzu eine allgemeine Bilanz besprochen, die sich mit der Frage beschäftigt, ob und wie der in dieser Dissertation gewählte Forschungszugang letztlich in fruchtbaren Ergebnissen aufgegangen ist und welcher Erkenntnisgewinn hiermit verbucht werden kann. Danach werden die Fallrekonstruktionen und die abgeleiteten Schulübertrittstypiken debattiert. Dieser Schritt wird dabei auf zwei Betrachtungsebenen vollzogen. Zum einen aus einer eher an die Rekonstruktionen und Typiken gebundene Perspektive bezüglich deren Spezifik und zum anderen sollen die Ergebnisse der empirischen Analysen in den Kontext bestehender Forschungsliteratur eingeordnet und diskutiert werden. Abschließend und Ausblicksartig werden die Ergebnisse dieser Dissertation in eine ungleichheitsreflexive Schulentwicklungsperspektive überführt und zur Diskussion gestellt.

7.1 Eine andere Perspektive auf die Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheit

Da in dieser Dissertation die grundlegende Annahme ausformuliert wurde, dass quantitativ empirische Forschungszugänge in ihrer Aussagekraft bezüglich der Entstehungs- und Reproduktionsmechanismen von Bildungsungleichheit limitiert sind (siehe 3.1.2 Zwischenfazit und Reflexionen für den eigenen Forschungszugang), soll im folgenden Abschnitt diskutiert werden, welche Möglichkeiten und Erweiterungen mit dem in dieser Forschungsarbeit verwendeten qualitativen Forschungszugang einhergehen. Als ein Ausgangspunkt sei hierbei noch einmal spezifischer an jene Forschungszugänge erinnert, die im Kern ihrer heuristischen Prämissen von einem rational kalkulierenden menschlichen Handeln ausgehen, so dass Bildungswegentscheidungen als bewusste Entscheidungen theoretisiert werden (Becker & Lauterbach 2016). In diesem Kontext lässt sich jedoch kritisch einwenden, dass mittels einer solchen Konzeptualisierung, Bildungsungleichheit „auf individuelle Entscheidungen reduziert [...] [wird], sodass die Verantwortung für ungleiche Chancen eher an die benachteiligten Familien selbst delegiert wird.“ (Möller et al. 2020, S. 17). Zur Verdeutlichung einer solchen Verantwortungsverchiebung kann auf eine westösterreichische Tageszeitung verwiesen werden, die im Rahmen der Ergebnisse der österreichischen Bildungsstandardsüberprüfungen Ende 2021 folgendes schrieb (Tiroler Tageszeitung 30.12.2021):

„Die soziale Herkunft bestimmt weiter stark die Schullaufbahn. Einerseits erbringen Kinder aus unteren sozialen Schichten tendenziell schlechtere Leistungen und besuchen daher seltener AHS-Unterstufen bzw. später maturaführende Schulen. Aber auch bei gleicher Leistung gehen sie weitaus seltener auf eine formal höhere Schule als Akademikerkinder [...]. Die Gründe für die unterschiedlichen Schulwegentscheidungen lassen sich laut Bericht in zwei Gruppen unterteilen: Kinder aus schwächeren sozialen bzw. bildungsferneren Schichten erbringen auch schlechtere Leistungen - daher schaffen sie es seltener in eine AHS-Unterstufe bzw. später eine maturaführende Schule (primäre Ungleichheitseffekte). Aber auch bei gleicher Kompetenz gehen Kinder aus höheren Schichten wesentlich häufiger in formal höhere Schulen als jene aus unteren Schichten (sekundäre Effekte). Mögliche Gründe dafür sind die unterschiedliche subjektive Einschätzung der Kosten des Schulbesuchs, die unterschiedliche Einschätzung der Chancen für den Erfolg in einer formal höheren Schule oder der Wert von Bildung an und für sich in der jeweiligen Gruppe.“

Besonders im letzten Abschnitt dieses Zitat wird der Verweis auf die Bildungsaspiration und die Kosten-Nutzen-Kalküle der Familie und damit die diskursive Verschiebung von Verantwortlichkeiten deutlich (ebd.). Mit dem Verweis auf die Bildungsstandardsüberprüfungen zeigt sich, dass der quantitativ ausgerichteten Bildungsforschung mit den primären und sekundären Herkunftseffekten aus dem Boudonschen Theorem aussichtsreiche Möglichkeiten zur statistischen Überprüfungen potentieller Zusammenhänge der sozio-ökonomischen (und/oder ethnisch/kulturellen) Herkunft und Messwerten wie Punktezahlen in Kompetenztests oder den Beteiligungsquoten an höheren Bildungseinrichtungen zur Verfügung stehen (Dietrich, Heinrich & Thieme 2013). Diesbezüglich soll mit den kommenden Ausführungen auch nicht der Eindruck erweckt werden, dass Ergebnisse der quantitativ ausgerichteten Bildungsforschung anzuzweifeln wären, denn

„[t]atsächlich findet sich ja über Jahrzehnte eine stabile Korrelation zwischen den Bildungsentscheidungen und dem Bildungserfolg. Aber dieser vermeintliche Kausalzusammenhang ist wohl eher ein Empirieffekt (ein Messartefakt!), der damit zusammenhängt, dass [...] Bildungsentscheidung und Bildungserfolg differente Ausdrucksgestalten des gleichen Hervorbringungsprinzips sind, das in der Relation von objektivierten Strukturen und inkorporierten Habitus zu bestimmen wäre.“ (Kramer 2013, S. 130)

Auf das von Kramer (ebd.) im Zitat erwähnte relationale Verständnis, „dass [...] Bildungsentscheidung und Bildungserfolg differente Ausdrucksgestalten des gleichen Hervorbringungsprinzips sind [...]“ wird im folgenden Abschnitt genauer eingegangen. Vorher gilt es jedoch noch zu erwähnen, dass es ein nicht zu unterschätzender Verdienst der quantitativ ausgerichteten Bildungsforschung ist, dass die Thematik der Bildungsungleichheit eine starke Präsenz im wissenschaftlichen sowie öffentlichen Diskurs einnimmt (Solga und Becker 2012).

7.1.1 *Habitus als Modus Operandi primärer Ordnung*

Folgt man einer kritischen Reflexion zu den Annahmen rationaler bzw. bewusster schul- und bildungsbezogener Entscheidungen und verbindet diese mit den Implikationen der Bourdieuschen Soziologie, so ist es schließlich der Habitus,

„der ein Handeln erklären kann, dass in analytischer Perspektive doch so augenscheinlich an der eigenen Unterdrückung mitwirkt, ohne dieses Handeln zu psychologisieren oder pathologisieren zu müssen, weil er zu Vorauswahlen und Handlungspraktiken führt, die existenziellen Handlungsbefähigungen entsprechen, auch wenn diese damit zu Reproduktion der vielleicht ungünstigen Lebensverhältnisse beitragen.“ (Kramer 2019b, S. 34).

Hieraus folgt, dass schulische Leistungen und Bildungswegentscheidungen als Ausdruck derselben „Generierungslogik [...] [zu verstehen sind, welche] [...] durch die Relation von sozialen Existenzbedingungen und inkorporierten Wissensstrukturen hergestellt wird.“ (Kramer 2013, S. 123). Daher sind schulbezogene Entscheidungen, die im Rahmen von Schulübertritten und hier spezifischer Schulformwechsel getroffen werden müssen, „[...] immer schon Ausdruck von Bildungshaltungen, die auf der Ebene des Habitus anzusiedeln sind.“ (ebd., S. 126). Nach Kramer greift die Bourdieusche Theoriearchitektur dahingehend zu kurz, als dass die primären und sekundären Herkunftseffekte der sozialen Herkunft beide auf einer sekundären Analyse- bzw. Beobachtungsebene anzusiedeln sind, denn „[...] Fähigkeiten, Schulleistungen und die Wahrnehmung und Deutung des gegliederten Schulsystems (die Bildungsentscheidungen!) sind Ausdrucksformen und Dokumentationen, die auf einer primären Ebene hervorgebracht werden.“ (ebd., S. 130). Diese primäre Ordnungsebene gilt es als ein relationales Gefüge zwischen objektiviert vorliegenden Institutionen und Strukturen sowie „[...] den als Habitus oder Haltung [...] vorliegenden Inkorporierungen zu bestimmen. Bildungsentscheidungen sind in dieser theoretischen Einbettung eine Ausdrucksgestalt – ein Oberflächenphänomen –, aber nicht das aufklärende Verursacherprinzip.“ (ebd.). Von einem solchen Zweiebenenmodell der Beobachtung ausgehend, lässt sich weiter festhalten, dass man durch die perspektivische Erweiterung der Bourdieuschen Soziologie einen gewissen Abstand zu problematischen Nebeneffekten „[...] wie z.B. den der Stigmatisierung von Eltern und primären sozialisatorischen Bezugsmilieus [...] [erreichen kann].“ (Kramer 2017, S. 201). Letztlich kann mit dem Habituskonzept eine zu sehr akzentuierte und mit bedeutenden Begleitphänomenen (z.B. negative Verantwortungs- und Schuldzuweisungen sowie klassistische Stigmatisierungen) einhergehende „[...] Zentralstellung [...] intentionaler Entscheidungen bei der Erklärung von Bildungsungleichheiten im Rational-Choice Ansatz überwunden werden, weil die auch bei Boudon markierte Sozialschichtspezifik des

Entscheidungsverhalten mit Habitus auch ohne Intentionalität angemessen konzeptualisiert werden kann.“ (ebd, S. 187). Diesbezüglich kann hier festgehalten werden, dass besonders das Habituskonzept und die These zur kulturellen Passung als ein aufschlussreiches Erklärungsmodell ausgewiesen werden kann (ebd.).

7.1.2 Erkenntnisgewinn durch die empirischen Ergebnisse im Kontext der Bourdieuschen Soziologie

Mit den empirischen Rekonstruktionen zum Schüler*innenhabitus konnte gezeigt werden, dass eine lineare Betrachtung, bezüglich der Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheit, zu kurz greift. Konkret wurde im Rahmen der Analysen nachgezeichnet, dass es soziale Interaktionslogiken und Passungsprozesse gibt, die auf einer latenten Wirkungsebene bestimmte Schüler*innen ein- bzw. ausschließen können. Diesbezüglich konnte im Rahmen der hier verwendeten Methodik gezeigt werden, dass diese In- bzw. Exklusionsprozesse entlang mehr oder weniger anschlussfähiger habitueller Dispositionen wirken. Dieses Teilergebnis kann als eine Kontraststellung zur vorher erwähnten Konzeptualisierung eines rationalen und bewussten Handelns verstanden werden. Hierbei zeigt sich, dass mit der Bourdieuschen Soziologie „[...] besonders auf die Ebene der Generierungsmodi analytisch-empirisch [zurückgegriffen werden kann], um nicht versehentlich ein Ausdrucksphänomen schon für die Ursache zu halten, so wie es mit der Fokussierung auf Bildungsentscheidungen tendenziell geschieht.“ (ebd., S. 200-201). Aus der Perspektive der empirischen Ergebnisse bedeutet dies, dass schul- und leistungsbezogene Verhaltensweisen sowie schulbiographische Entscheidungen von jungen Menschen, durch implizite Wissensbestände beeinflusst und hervorgebracht werden. Mit den konkreten Ergebnissen dieser Forschungsarbeit lässt sich bezüglich des soziologischen Phänomens der kulturellen Passung (Helsper, Kramer & Thiersch 2014a; Kramer 2017) untermauern, dass erfolgreiche Schulübertritte (spezifisch der Schulformwechsel von einer Mittelschule in einer AHS-Oberstufe) und der damit verbundene Zugang zu höherer Bildung, letztlich eine Frage der Anschlussfähigkeit der primären Habitusformation an die eingeforderten Anforderungen sowie die schul- bzw. leistungsbezogenen Verhaltensweisen der Schule ist. Mit Blick auf die kulturelle Passung zeigt sich somit das, was Möller et al. (2020) einen „institutionellen Habitus“ (ebd., S. 17) nennen. Dabei muss im Rahmen dieser Forschungsarbeit auch erwähnt werden, dass die hier thematisierte sekundäre Anforderungsstruktur jenen institutionellen bzw. sekundären Habitus entspricht, welchen man in einem Oberstufenrealgymnasium erwarten kann. Konkreter müsste diesbezüglich vorerst von einem sekundären Einzelfallhabitus gesprochen werden, der je nach spezifischer Ausformung des

jeweiligen Schulstandortes, im Rahmen seiner individuellen und historisch gewachsenen Schulkultur, hervorgebracht wird (Kramer 2002; Helsper 2008; Helsper et al. 2018). Daher können die hier formulierten Ausführungen bezüglich des sekundären Habitus nur als mögliche Richtungen und Tendenzen verstanden werden. Bei Helsper et al. 2018 & 2020 finden sich bezüglich des sekundären Habitus differenzierte Ausarbeitungen.

Mit Blick auf die eigenen Ergebnisse ist es auffällig, dass die Bourdieuschen Erklärungsansätze in der deutschsprachigen Bildungsforschung bisher wenig Relevanz erfahren (Kramer 2017). Diesbezüglich schreiben Kramer & Helsper das Folgende (2010, S. 104):

„Dabei sei das Konzept des kulturellen Kapitals und des Habitus zur Erklärung dieser Passungskonstellation besonders aufschlussreich, insofern damit die in der Herkunftsfamilie geltenden und tradierten Einstellungen und Wertorientierungen in ihrer Verhältnisbestimmung zu Schule ebenso in den Blick kommen, wie die verinnerlichten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata [...]. Damit ist der primär vermittelte Habitus der Familie angesprochen. Zugleich wird aber auch auf die Seite der Bildungsinstitutionen geschaut, die als ‚Mittelschichtinstitution‘ einen spezifischen (man könnte auch sagen: einen partikularen) Habitus anspricht und verlangt [...]“

Daher erscheinen die empirischen Ergebnisse dieser Dissertation besonders anschlussfähig, um auf die verborgenen Wechselwirkungsebenen von schulischen Ungleichheitsstrukturen zu fokussieren. Die theoretische Stärke der Bourdieuschen Soziologie steckt damit in der Fokussierung auf jene Mechanismen und Relationen, die zwischen den Positionen im sozialen Raum, mit seinen Feldern und Kapitalsorten sowie „zwischen einzelnen Akteuren und Gruppierungen und schließlich zwischen den objektivierten Strukturen des sozialen Raums (den jeweils positionsgebundenen Existenzbedingungen) [bestehen] und den inkorporiert vorliegenden Dispositionssystemen des Habitus, die Bourdieus Theorie zugleich unhandlich und doch effektiv macht.“ (Kramer 2011, S. 338). In diesem Kontext kann hier bilanziert werden, dass

„[e]s [...] ein besonderes Verdienst von Pierre Bourdieu [ist], den schulisch organisierten Vermittlungs- und Aneignungsprozessen den Schleier der Unschuld entrissen zu haben, indem darauf insistiert wurde, dass die institutionalisierten Bildungsprozesse weder ausschließlich an der Sachlogik orientiert noch ganz frei von bestehenden sozialen Herrschaftsverhältnissen sind. In seinem expliziten Plädoyer dafür, die Wirkungen des Bildungssystems - und hier besonders jene der dauerhaft festgestellten Bildungsungleichheiten - weder ausschließlich aus dem Bildungssystem noch ausschließlich aus der sozialen Ordnung heraus erklären zu können, sondern aus der historisch je spezifischen Relation, die zwischen dem Bildungssystem und den gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen (der sozialen Schichtung) bestehen, hat Bourdieu deutlich auf die Anfälligkeit der Pädagogik für Verhältnisse der symbolischen Gewalt hingewiesen und darauf, dass Schule genau an diesen

Prozessen der Sicherung - weniger der Änderung - bestehender Kräfteverhältnisse beteiligt ist.“ (Kramer 2014, S. 199)

Ausgehend von den theoretischen Ausführungen zur Bourdieuschen Soziologie und hier spezifischer der kulturellen Passung sowie den empirischen Rekonstruktionen dieser Dissertation, konnte nachgewiesen werden, dass die Habitusformationen der Oberstufenschüler*innen dieser Untersuchung als ein eigenlogisches Hervorbringungsprinzip zu verstehen sind, welches jeweils in günstige oder ungünstige Passungskonstellationen zum partikularen (eingeforderten) Habitus der Oberstufe einmünden kann. In diesem Kontext konnte auch gezeigt werden, dass Schulen als ein sozialisatorischer Raum der Interaktionen und Wechselwirkungen zu verstehen sind, in dem sich institutionelle und personelle Strukturen mit den habituellen und biographischen Strukturen der Schüler*innen amalgamieren (Deppe 2020; Thiersch, Silkenbeumer & Labede 2020). Dabei wechselwirken diese schulbezogenen Habitusdispositionen mit der Anforderungslogik im (schulischen) Feld derartig, dass solche Situationen vermieden werden, die übermäßig irritieren könnten oder an die der schulbezogene Partialhabitus der Jugendlichen nicht genügend vorangepasst ist (Kramer 2011). Damit ‚sucht‘ der Habitus im Rahmen seiner (teils offenen, teils begrenzten) Möglichkeiten nach jenen Feldern und Interaktionsordnungen, die seinen Dispositionen „den aufnahmebereitesten Markt bieten“ (ebd., S. 338). Final lässt sich somit festhalten, dass die hier verwendete Forschungsperspektive zur kulturellen Passung und der damit einhergehenden Frage zur Anschlussfähigkeit neuer Oberstufenschüler*innen als ein theoretisch und empirischer Forschungszugang ausgewiesen werden kann, der die Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten sachgerecht analysieren und in ihren latenten Mechanismen tiefgreifend identifizieren kann. Für Kramer ergibt sich hieraus der erkenntnistheoretische Standpunkt, dass Erklärungsversuche zu den Hervorbringungsmodi von Bildungsungleichheit „[...] über weite Teile eine rekonstruktive Habitusforschung sein [müssen].“ (Kramer 2017, S. 187). Im folgenden Abschnitt werden die konkreten Ergebnisse und Ableitungen der Untersuchung diskutiert und in Verbindung mit bestehender Forschungsliteratur gesetzt.

7.2 Diskussion der Ergebnisse

Mit Blick auf die einzelnen Fallrekonstruktionen zum Schüler*innenhabitus konnten in dieser Forschungsarbeit empirisch bestimmte Habitusformationen analysiert und identifiziert werden. Hierbei ist es auffallend, dass bei allen Drei Rekonstruktionen eine mehr oder weniger stark angespannte bis krisenhafte Passungskonstellation, zwischen den primären Habitusdispositionen der

Schüler*innen und den schul- sowie leistungsbezogenen Anforderungen einer maturaführenden Oberstufe, beobachtet werden konnte. Die dem kontrastierenden Fallvergleich (siehe 6.5 Ergebnisse Teil 2 - Kontrastierender Fallvergleich und Schulübertrittstypiken) zu Grunde liegenden Dimensionen (Schul- und Bildungsbezüge im Kontext der schulischen Performance, Bezüge zur Verinnerlichung des meritokratischen Prinzips, Bezüge und Orientierungen aus der Mittelschule) können für die jeweilig fallspezifische Passungskonstellation als eine Art Demarkationslinie für einen erfolgreichen Schulübertritt verstanden werden. Konkret bedeutet dies, umso ausgeprägter die habituelle Orientierung an die jeweilige Dimension ist, umso anschlussfähiger bzw. weniger anschlussfähig (hier spezifisch für die Dimensionen der Orientierungen aus der Mittelschule) sind diese Schüler*innen in der neuen Schule. Dabei gilt es die Spezifik des hier thematisierten Schulformwechsels (von einer Mittelschule in die AHS-Oberstufe) zu berücksichtigen. Hier zeigte sich bei allen Schüler*innen des Gesamtsamples und am spezifischsten im Eckfallsample, dass ihr Ankommen und ihr schulischer Erfolg nach dem Schulformwechsel zum einen davon beeinflusst wurden, wie ihre schulische Performance in der Mittelschule war und zum anderen, wie sehr sie durch diese schulkulturelle (mittelschul-) Sozialisation geprägt wurden. Aus der Perspektive der jeweiligen habituellen Passungskonstellationen ergab sich diesbezüglich das Bild, dass diese (mittelschulkulturellen) schul- und leistungsbezogenen Haltungen ggf. günstig oder nicht günstig an die Anforderungslogiken, Leistungsstrukturen und Erwartungshaltungen in der neuen Oberstufe anschließen konnten. In diesem Kontext kann davon ausgegangen werden, dass Schüler*innen, die einen so speziellen Wechsel (von einer Mittelschule in ein Oberstufenrealgymnasium) vollziehen, häufig eine angespanntere habituelle Passungskonstellation erleben, als ihre Klassenkamerad*innen, die ihre Sekundarstufe I bereits in einer AHS-Unterstufe absolviert haben. Dabei kann diese Annahme auf die Beobachtung gestützt werden, „*dass die Entwicklungschancen von Schülern neben familiären (sozialer Status) und personellen (z.B. kognitiven Fähigkeiten und Merkmalen) auch vom jeweiligen schulischen Lernmilieu abhängen*“ (Kramer 2017, S. 303). Zu begründen ist dies damit, „*dass [unterschiedliche] Schulformen[,] unterschiedliche akademische Entwicklungsmilieus darstellen [...]*.“ (Baumert, J., Watermann, R., & Schümer 2003, S. 51). Aus der Perspektive des schulischen Erfolges und eines solchen spezifischen Schulformwechsels von einer Mittelschule in eine maturaführende allgemeinbildende Oberstufe, lässt sich daher ableiten, dass die schulische Performance der Schüler*innen in einem engen Zusammenhang mit der jeweils vorher besuchten Schulform steht, denn „*[...] Gymnasien stellen nicht unerwartet eine lernförderlichere Umgebung dar als z.B. Hauptschulen.*“ (Ditton & Aulinger 2011, S 103; siehe auch Baumert, J., Watermann, R., & Schümer 2003; Lange-Vester & Redlich 2010; Schreiner & Breit 2014; Leitgöb, Bacher, & Weber 2015; Angelone

2019; Weber 2020). Dabei gilt es jedoch auch zu bedenken, dass dies im österreichischen Kontext durch eine zusätzliche Perspektive bezüglich eines Stadt-Land-Unterschieds differenziert werden kann.

7.2.1 *Diskussion der Einzelfälle*

Auf der Individualebene und aus einer vergleichenden Perspektive können die Fälle MIKA und LUAN in Verbindung zu Habitusvarianten der „Bildungsstrebenden“ sowie „Bildungskonformität und -notwendigkeit“ aus der Studie „Selektion und Schulkarriere“ von Kramer et al. (2009, S. 134-135) gesetzt werden. Überschneidungen und Ähnlichkeiten zeigen sich für den Fall LUAN besonders zu den Typen des Konformitätsorientierten, deren fallspezifischen „[...] Orientierungen [...] darauf ausgerichtet [sind], sich den fremden schulischen Strukturen anzupassen und sich sowohl in Bezug auf die Leistungs- als auch die Verhaltensanforderungen im erwarteten Rahmen schulischer Normalität zu bewegen. Dieser Typus orientiert sich an der Leistungsmitte und möchte auch im Kontext der Peers nicht auffallen.“ (ebd.). Bei MIKA finden sich die stärksten Überschneidungen zu Typen des Bildungsstrebenden sowie den Varianten auferlegten Strebens. Diese Habitusvarianten zeichnen sich dadurch aus, dass „[s]chulische Erfolge [...] hohen zeitlichen und persönlichen Investitionen zugeschrieben [werden]. Die Kinder kommen zum einen diesen Anforderungen nach. Zum anderen zeigen sich aber auch Überforderungen durch diese umfassenden Lernanstrengungen [...].“ (ebd.). Ähnliche Befunde findet auch Schneider (2014) in einer qualitativen Längsschnittstudie zu bildungsaufsteigenden Habitusformationen. Konkret konnte Schneider bei einer ehemaligen Hauptschüler*in (mit türkischer Migrationsgeschichte) nachzeichnen, dass die Sekundarstufe I als eine schulbiographische Irritation erlebt wurde und sie im Rahmen ihres Schulformwechsels in ein Gymnasium, ein starkes Leistungsstreben und für sie anstrengende Aufstiegsambitionen entwickelte (ebd.; Helsper et al. 2018). Die Ähnlichkeiten zum Fall MIKA ergeben sich hierbei zum einen aus der jeweiligen Bildungsaspiration und zum anderen aus dem fallspezifischen Umgang mit den neuen schul- und leistungsbezogenen Herausforderungen, da trotz der erhöhten Leistungsbereitschaft keine besonders überdurchschnittlichen oder gar bildungsexzellenten Leistungen enacted werden können (ebd.). Dennoch kann bei solch gelagerten Fällen davon ausgegangen werden, dass „[t]rotz des Leidens am massiv angespannten Streben und der Selbstinstrumentalisierung für den Schulerfolg [...] diese strebende Orientierung den Charakter einer biographischen Befreiung [erhält].“ (Helsper et al. 2018, S. 468). Demgegenüber steht die Oberstufenschüler*in NORI, welche hier als Kontrastfall zu erwähnen ist. Diese Jugendliche weiß gewisse Ähnlichkeiten zu jenen Typen auf, die bei Kramer et al. (2009) unter dem

Synonym der Habitusvarianten der Bildungsferne und Schulfremdheit subsumiert werden. Eine zentrale Charakteristik dieser Typik ist, „dass sich [...] chronische [schulische] Misserfolg[e] besonders nachhaltig in relevanten Selbstdimensionen niedersch[lagen].“ (ebd., S. 136). Dabei gilt es jedoch darauf zu verweisen, dass NORIs Schulbiographie keine dezidiert „chronische Misserfolgsbiographie“ (Fend 1997, S. 265) darstellt. Vielmehr scheint der Übertritt in die maturaführende Oberstufe erst der mögliche Beginn einer Verfestigung bezüglich Erfahrungen des schulischen Misserfolges zu sein. Im Rahmen ihrer schulischen Selbstdimensionierung zeigt sich, dass sie sich persönlich nicht explizit in der Verantwortung für ihren schulischen Erfolg sieht und sie diesbezüglich auch nur eine eher schwache Leistungsaspiration aufweisen kann. Auch in der Untersuchung „Exklusive Gymnasien und ihre Schüler“ von Helsper et al. (2018) konnte eine tendenziell vergleichbare bildungs- und schulfremde Habitus-typik rekonstruiert werden, die Ähnlichkeiten zur Habitusformation von NORI aufweist. Konkret handelt es sich hierbei um den Typus eines „Schülerhabitus der Spannung zwischen schulischer Notwendigkeit und Schulfremdheit“ (ebd., 462-463). Diesen Schüler*innen ist zwar bewusst, dass das soziale Feld der Schule für sie ein notwendiger Leistungs- und Statusraum für Lebenschancen darstellen kann, jedoch zeigen sie kaum Leistungsbereitschaft, die dafür notwendigen Anforderungen und Erwartungen der Schule zu erreichen (ebd., Helsper et al. 2020). Des weiteren schreiben Helsper et al. (2018, 463) zu diesem Habitus-typ:

„Ebenso fehlen [diesen Schüler*innen] Enaktierungspotenziale, um sich mit den schulischen Anforderungen auseinandersetzen zu können. Dem Bekenntnis zur Notwendigkeit der Investition in das schulische Spiel und der Bekundung, nicht versagen oder scheitern zu wollen, entspricht also keine lebenspraktische Umsetzung. Die Schule bleibt sowohl bezüglich inhaltlicher Bildung, der Umsetzung von Leistungsorientierung sowie der Enaktierung bezüglich der schulischen Anforderungen ein eher fremder Raum. Das Bekenntnis zum meritokratischen Prinzip bleibt bei ihnen ohne lebenspraktische Konsequenz, wird nicht enacted und führt im gymnasialen Feld zur drohenden Exklusion.“

Bezüglich der hier erwähnten schulischen Exklusion findet sich eine weitere Ausdifferenzierung zu Habitusvarianten des frühzeitigen Schulabbruches bzw. Exklusion bei Nairz-Wirth und Gitschthaler (2020) (Erklärungsmuster für Bildungsausstiege lassen sich bei Gerhartz-Reiter 2017 finden). Im Eckfallsample dieser Dissertation ist es NORI, die am stärksten von einer solchen „drohenden Exklusion“ betroffen ist (Helsper et al. 2018, S. 463).

Dabei zeigt sich im Kontext der Thematik des eben erwähnten „meritokratischen Prinzip[s]“ (ebd.) eine für das gesamte Sample entscheidende Auffälligkeit. Konkret kann im Rahmen der individuellen Fallausprägungen der drei Eckfälle dieser Dissertation nachgezeichnet werden, dass die Kontrastdimension bezüglich der meritokratischen Eigenverantwortung eine

bedeutsame Komponente für den schulischen Erfolg nach dem Schulformwechsel darstellt. Hierbei kann davon ausgegangen werden, dass die soziale Einschreibung einer solchen schul- und leistungsbezogenen Eigenverantwortung in enger Verbindung zur Thematik der kulturellen Passung zu diskutieren ist (ebd.). So konnte bei allen drei Eckfällen beobachtet werden, dass umso stärker die Ausprägung einer schulbezogenen meritokratischen Eigenverantwortung internalisiert wurde, umso stabiler kann die fallspezifische habituelle Anschlussfähigkeit eingeschätzt werden. Dabei zeigte sich auch, dass eher weniger gut anschlussfähige habituelle Dispositionen wie bspw. eine schulische Unsicherheit (Fall MIKA) oder eine schulbezogene Genügsamkeit (Fall LUAN) durch die Verinnerlichung einer meritokratischen Eigenverantwortung gestützt oder gar kompensiert werden können. Dabei zeigte sich im Rahmen der empirischen Interviewdaten, dass diese schul- und leistungsbezogene Eigenverantwortung zu einem nicht unbedeutenden Teil als Normalitäts- und Erwartungshaltung seitens der neuen Schule (jedoch auch durch die Lehrkräfte der Mittelschule) an die Jugendlichen herangetragen wurde und dies somit als eine Anforderungsstruktur bzw. als ein Dimensionsbereich des sekundären Habitus der neuen Schule verstanden werden kann. Zumindest für den Fall NORI konnte hier gezeigt werden, dass eine geringe Verinnerlichung dieser schul- und leistungsbezogenen Eigenverantwortung mit dem Risiko der schulischen Exklusion korrespondiert. Im Kontext ihrer spezifischen (Nicht-) Ausprägung einer solchen habituellen Disposition der schulischen Eigenverantwortung exemplifiziert sich jener Mechanismus, „dass diejenigen besondere Bildungsrisiken tragen, deren (milieu- und genderbezogener) Habitus in Konflikt zur jeweiligen Schulkultur steht [...]“ (Budde 2012, S. 25).

In diesem Kontext gilt es jedoch kritisch zu reflektieren, dass derartig akzentuierte Erwartungshaltungen durch die Institution und ihre Professionen (Lehrkräfte) jene Perspektiven ausblenden, dass nicht alle Schüler*innen autonom und selbstbewusst mit einer solchen schul- und leistungsbezogenen Verantwortung umgehen können bzw. dieser inkorporiert haben. Die Betonung einer schulischen Selbstständigkeit und Eigenverantwortung scheint daher eine strittige Normalitätserwartung von (höheren) Schulen zu sein. Im Kontext dieser kritischen Perspektive kann noch einmal auf die Ausführungen zum Zusammenhang von Verantwortung bezüglich schul- und leistungsbezogener Entscheidungen und Verhaltensweisen sowie der dabei implizierten Vernunftautonomie (siehe Exkurs 4.3 Chancengleichheit - Ein umkämpfter Begriff) von Stojanov verwiesen werden. Konkret schreibt er bezüglich solch einer Normalitäts- und Erwartungshaltung das Folgende (Stojanov 2011, S. 23-24):

„Bildungsinstitutionen können die Vernunftautonomie der an ihnen Beteiligten nicht voraussetzen; vielmehr besteht ihre Aufgabe gerade darin, diese Autonomie zur Entwicklung

zu bringen. [...] Dieser offensichtliche, logische Widerspruch hat schwerwiegende normative Folgen, denn er verschleiert, dass Ungleichheiten in den Lebenschancen, [die entweder schon vorher bestanden oder] die durch schulische Bildung hervorgebracht werden, nicht als ‚selbstverdient‘, bzw. als ‚selbstverschuldet‘ legitimiert werden können, [wie dies dennoch bei der] frühkindliche[n] schulische[n] Auslese, so wie [es in mehrgliedrigen] Schulsysteme[n], praktiziert wird, [der Fall ist].“

Mit dieser kritischen Perspektive geht die Möglichkeit einher, pädagogische und institutionelle Entwicklungsfragen zu diskutieren und daher wird diese Thematik im Rahmen der Diskussion einer ungleichheitsreflexiven pädagogischen Arbeit und Schulentwicklung noch einmal aufgegriffen (siehe 7.4 Ausblicke für eine ungleichheitsreflexive pädagogische Arbeit und Schulentwicklung).

Abschließend kann hier mit Blick auf die jeweiligen familiären Hintergründe und die hier verhandelten Bildungsbiographien der drei Jugendlichen NORI, MIKA und LUAN im Rahmen ihrer potentiellen schulischen Aufstiegsprozesse festgehalten werden, dass derartige „Bildungserfolg[e] [...] möglich [sind] [...]. [Dies] setzt allerdings im Unterschied zu Angehörigen der privilegierten Schichten die über Anstrengung vollzogene Überwindung eines größeren Abstandes voraus, einer kulturellen Fremdheit, die nie vollständig aufzulösen ist und sich selbst noch im Erfolg in einer größeren Unsicherheit zeigt.“ (Kramer 2017, S. 194.). Beispielartig kann hier auf den Bourdieu-Schüler Didier Eribon und seine soziologische Selbstanalyse („Rückkehr nach Reims“) verwiesen werden, der im Rahmen seiner eigenen Schulgeschichte zur Thematik der kulturellen Passung, seine Adaptionen und Anpassungen an die kulturellen Anforderungsstrukturen einer höheren Schule als einen chaotischen und krisenhaften Prozess beschreibt (Eribon 2018). Konkret schreibt er hierzu:

„Die körperliche und geistige Disziplin, [welche die Anpassung] erfordert, ist nichts Angeborenes, man benötigt Zeit und Geduld, um sie sich anzueignen, gerade wenn man nicht das Glück hatte, sie schon in frühester Kindheit unbewusst aufzusaugen.“ (ebd., S. 158)

Dabei skizziert er in seinen Ausführungen die Metapher einer Askese, welche für ihn eine Selbst- bzw. Umerziehung darstellte, „die sich auch dadurch vollzog, dass [er] das verlernte, was [er] ursprünglich gewesen war.“ (ebd., S. 158-159).

7.2.2 *Diskussion der Übertrittstypen*

Abschließend wird der Blick noch einmal auf die Schulübertrittstypen gerichtet. Nach Kramer et al. (2009, S. 148) zeigt sich das Phänomen der kulturel-

len Passung im Rahmen von schulischen Übergangsverläufen entlang eines zweipoligen Möglichkeitsraumes, den die Forscher*innen wie folgt rahmen:

„So kann der Eintritt in das neue schulische Feld verunsichernde und leidvolle Erfahrungen mit sich bringen, die entweder eine Verschärfung bereits belastender [...] [schulischer Erfahrungen] darstellen oder eine unerwartet neue negative Erfahrungsqualität beinhalten können. Im Gegenzug kann sich der schulische Wechsel jedoch auch mit der Erfahrung eines harmonischen Übergangs verknüpfen, der stabilisierende und anerkennende Ergebnisse für die eigenen Haltungen bereithält.“

Mit dieser Perspektive wird das Beziehungsgefüge zwischen Habitus und Schule adressiert und daher erleben jene Jugendlichen einen reibungsarmen Übergangsverlauf, bei denen der primäre, „familiär erzeugte Herkunftshabitus zum sekundären, institutionell geforderten Habitus [...][,] in einem möglichst harmonischen Verhältnis steht [...].“ (Helsper et al. 2020, S. 368). Beispielartig beschreiben Kramer et al. eine solche homologe Anschlussvariante als einen „Typus eines erwarteten positiven Übergangsverlaufs“ (2009, S.149). Bei diesen Jugendlichen zeigt sich, dass sie bereits vor dem Schulübertritt starke und bildungsaffine schulische Bezüge erlebt haben und sich diese Erfahrungen nach dem Übertritt bestätigen und in ihrem schulischen Selbstbild festigen (ebd.). Bezogen auf Schulübertritte in ein Gymnasium lassen sich diesen Typen vor allem Habitusvarianten der Bildungsexzellenz zuordnen (ebd.). Konkret schreiben Kramer et al. (ebd.) hierzu:

„Im Fall des Habitus der Bildungsexzellenz [...] bestätigt sich [...] die in familialen und schulischen Sozialisationsprozessen gewonnene Selbstverständlichkeit der Anwahl und antizipierten Passförmigkeit zum herausgehobenen schulischen Segment und in der Folge die eigene Exzellenzverortung.“

Auch bei Helsper et al. (2020) lassen sich ähnliche Übertrittsvarianten finden. Hier wird das Phänomen der kulturellen Passung direkt mit in die begriffliche Beschreibung aufgenommen und diesbezüglich von „idealen Passungstypen“ mit besonders harmonischen Übertrittsverläufen gesprochen (ebd., S. 303). Unter diesem Typus werden „Schüler*innen subsumiert, die in ihrer Passung über das institutionelle Schülerideal hinausgehen [...]. Die betreffenden Schüler*innen repräsentieren das Idealschülerbild in einer umfassenden Form und stehen dementsprechend in einer sehr harmonischen, idealen Passung [...].“ (ebd.). Bezüglich dem Phänomen der kulturellen Passung manifestiert sich somit jener Mechanismus, bei dem davon ausgegangen werden kann, dass „[d]ie Qualität der Übergangserfahrung [...] mit der Passung zwischen dem kindlichen schul- und bildungsbezogenen Habitus und der jeweiligen Schulkultur zusammen[hängt]. Wenn es den Kindern möglich ist, die neue Schule an ihren positiven Gegenhorizont deutlich anzuschließen, dann sind positive Übergänge nahe liegend.“ (Kramer 2009, S. 156).

In diesem Kontext ist es auffallend, dass keine der drei abgeleiteten Übertrittstypiken dieser Dissertation, eine dezidiert harmonievoll bzw. homologe Anschlusslogik aufweist. Bezüglich der hier abgeleiteten Varianten des spezifischen Schulformwechsels von einer Mittelschule in die Oberstufe einer AHS zeigt sich, dass alle drei Typen letztlich in eine in Teilen spannungsvolle oder gar antagonistische kulturelle Passungskonstellation einmünden. Auf die Ergebnisse des Eckfallsamples bezogen weisen die am höchsten einzuschätzende Anschlussfähigkeit jeweils die Typen eines angestrengt strebsamen Übertritts und eines konformistisch souveränen Schulübertritts auf (siehe 6.5.1 Der Typus eines angestrengt strebsamen Schulübertritts & 6.5.2 Der Typus eines konformistisch souveränen Schulübertritts). Bei diesen beiden Übertrittsvarianten konnte nachgezeichnet werden, dass zwar auch hier spannungsvolle und herausfordernde Elemente eine Rolle spielen, sich diese Erlebnisse jedoch nicht zu einer Übertrittskrise, mit drohender Klassenwiederholung oder gar schulischer Exklusion entwickelte, wie dies bei der Typik eines risikohaften und überfordernden Schulübertritts beobachtet werden konnte (6.5.3 Der Typus eines risikohaften und überfordernden Schulübertritts).

Bei der Typik eines angestrengt strebsamen Übertritts zeigt sich, dass es hier trotz anfänglicher Schwierigkeiten mit den gesteigerten Anforderungen geschafft wird, den schul- und leistungsbezogenen Herausforderungen, durch eine überdurchschnittliche Aspiration und Leistungsbereitschaft, zu begegnen. In diesem Typus wird den schulischen Herausforderungen somit eine Bereitschaft zu Mehraufwand und Eigenverantwortung gegenübergestellt. Dabei zeigte sich jedoch auch, dass die primäre Habitusformation derartig in eine angespannte Passungskonstellation einmündet, dass trotz einer starken Internalisierung der meritokratischen Eigenverantwortung, keine bildungsexzellente schulischen Leistungen beobachtet werden konnten. Diese Jugendlichen erleben den Übertritt als eine Erfahrung der Anspannung mit teils sehr herausfordernden Veränderungen. Diese beziehen sich zum einen auf das neue soziale Feld, da ihre primären schulbezogenen habituellen Dispositionen aus den Erfahrungen und Erlebnissen der Mittelschulzeit entspringen und zum anderen auf die gesteigerten Anforderungen in einer gymnasialen Oberstufe. Diesbezüglich scheint sich auch in dieser Übertrittstypik jener Mechanismus zu manifestieren, welcher in dieser Arbeit als eine angespannte Passungskonstellation, aufgrund der vorher durchlaufenen (Mittelschul-) Sozialisation, beschrieben wurde. Auch bei Silkenbeumer und Wernet (2012) finden sich diesbezüglich Ähnlichkeiten zu den Aufstiegsbiographien von ehemaligen Realschüler*innen (deutsche Schulform für den mittleren Real-schulabschluss) nach ihrem Schulformwechsel in eine allgemeinbildende Sekundarstufe II. Konkret beschreiben die Autor*innen zur ihrer Untersuchung, dass die Schüler*innen ihres Samples (ebd., S.88):

„[d]en Übergang in die gymnasiale Oberstufe [...] als einen identitätsrelevanten Schritt [erfahren], der mit erheblicher Belastung verbunden ist. Die bedeutende Anstrengung, die mit dem Schulwechsel einhergeht, ist eng mit dem Fehlen einer Identifikation mit den Bildungserwartungen und -ansprüchen des Gymnasiums verbunden.“

Mit Blick auf diese Belastungserfahrungen können sich auch bei der Übertrittstypik eines angestrengt strebsamen Schulübertritts belastende und teils schockhafte Erlebnisse zeigen. Letztlich wird es aber bei derartigen Übertritten geschafft, mit gesteigerten Anforderungen und schulischen Herausforderungen umzugehen. Der für diesen Typus entscheidende Mechanismus manifestiert sich dabei in der erhöhten Bildungsaspiration und der damit einhergehenden Leistungsbereitschaft. Diesbezüglich kann auch davon ausgegangen werden, dass eher weniger gut anschlussfähige habituelle Dispositionen durch die Verinnerlichung der meritokratischen Eigenverantwortung kompensiert werden können. Eine solche Schulbiographie hat jedoch „[...] immer die Hypothek zu tragen, nicht so unbefangen (mit der gleichen Leichtigkeit) wie in einer harmonischen Passung auf Schule bezogen zu sein und zugleich zusätzlich mit der Verfremdung gegenüber den eigenen primären Orientierungen auf Enaktierungspotenziale und Bewältigungsressourcen verzichten zu müssen [...]“ (Kramer 2011, S. 179). Je nach konkreter Fallausprägung kann davon ausgegangen werden, dass diese Kompensationen an Grenzen gebunden sind und es hierbei trotz der hohen Leistungsbereitschaft zu schulischem Mehraufwand, zu einer Passungskrise kommen kann. Auch hierbei zeigt sich eine Ähnlichkeit zu den Ergebnissen von Silkenbeumer und Wernet. In ihrer Untersuchung bilanzieren sie, dass bei derartig gelagerten Schulformwechseln, die „[...] Regulation des Verhältnisses von Anstrengung und Resultat [...] nur [...] in Richtung [eines] dauerhaften Kraftwands möglich [ist].“ (Silkenbeumer & Wernet 2012, S. 89). Eine immanente Passungskrise erscheint dann als wahrscheinlich, wenn die Leistungsanforderungen so stark steigen, dass die individuelle Leistungsbereitschaft nicht ausreicht, um das fallspezifische Leistungsvermögen bzw. wenig anschlussfähige habituelle Dispositionen auszugleichen (ebd.). Final kann im Rahmen dieser Typik festgehalten werden, dass der konkrete Schulformwechsel von einer Mittelschule in eine maturaführende Oberstufe hier als eine Chance für den Zugang zu höherer Bildung und damit zu besseren Lebenschancen verstanden wird, den es zu bewahren gilt und dies auch durch die Bereitschaft mehr zu leisten, so dass dieser Zugang langfristig gesichert wird.

Der Typus eines konformistischen souveränen Schulübertritts stellt im Rahmen der empirischen Ergebnisse dieser Forschungsarbeit jenen Typus dar, bei der die kulturelle Passungskonstellation am höchsten einzuschätzen ist. Auch bei derartigen Schulübertritten zeigen sich angespannte und herausfordernde Erlebnisse im Rahmen des Schulformwechsels, jedoch schaffen diese Jugendlichen aufgrund ihres individuellen Leistungsvermögens sowie ihrer Orientierung an Konventionen, derartige schul- und leistungsbezogene

Verhaltensweisen zu enactieren, so dass die konkreten Übertrittserlebnisse und gesteigerten schulischen Anforderungen mit einer gewissen Souveränität bearbeitet werden können. Im Kontext dieser Souveränität kann davon ausgegangen werden, dass der Übertritt in ein Gymnasium letztlich als etwas Selbstverständliches verstanden wird. Bei Kramer et al. (2009) zeigt sich eine solche unbekümmerte Selbstverständlichkeit bei den Habitusvarianten des moderaten Strebens und ihrem Übergang in ein reguläres Gymnasium. In Abgrenzung zu den Übergangsverläufen der moderat Strebenden zeigt sich jedoch auch, dass ihre schul- und leistungsbezogenen Enaktierungen in eine höhere schulische Performance münden (ebd.). Bei der Typik eines konformistisch souveränen Übertritts kommt es eher zu einer Orientierung an der Leistungsmitte. Ein positiver Gegenhorizont der überdurchschnittlichen Leistung oder gar Bildungsexzellenz ist daher nicht zu erwarten. Ähnlich wie beim Typus eines angestrengt strebsamen Übertritts, wird auch bei einem konformistisch souveränen Übertritts die zu erwartende Anschlussfähigkeit durch eine Verinnerlichung zur schul- und leistungsbezogenen Eigenverantwortlichkeit verbürgt. In dieser Übertrittsvariante werden die neue Schule und die damit einhergehenden gesteigerten Anforderungen zum einen aus einer Notwendigkeitsorientierung und zum anderen aus einer meritokratischen Haltung heraus adressiert. Dabei übernimmt die Übertrittstypik eines konformistisch souveränen Übertritts eine mittlere Position zwischen sehr „harmonievollen“ oder „antagonistischen Passungskonstellationen“ ein (ebd., S. 148), wobei jedoch eine Tendenz zu einer harmonievollen Anschlussmöglichkeit reklamiert werden kann. Neue und ggf. unbekannte schulische Herausforderungen und gesteigerte Anforderungen können bei derartigen Überritten durchaus bewältigt werden, dies jedoch auch innerhalb fallspezifischer Leitplanken, die letztlich durch die konkrete Fallausprägung der primären Habitusformation gerahmt werden. Diesbezüglich kann davon ausgegangen werden, dass die Variante eines konformistisch souveränen Schulübertritts auch Anzeichen von Anspannungen und Herausforderungen beinhaltet und daher nicht von einer dezidiert harmonievollen Passung gesprochen werden kann, wie dies bei Übertrittsverläufen von Habitusformationen der distinktiven Bildungsexzellenz der Fall sein kann (ebd.). Vielmehr zeichnet sich für diesen Typus das Bild ab, dass je nach konkreter Leistungsbereitschaft und individuellem Leistungsvermögen die Möglichkeit einer passablen und tendenziell harmonievollen Anschlussfähigkeit besteht. Final kann im Rahmen dieses Typus festgehalten werden, dass der konkrete Schulformwechsel von einer Mittelschule in eine maturaführende Oberstufe hier aus einer Orientierung an den verinnerlichten Konventionen (bspw. Unauffälligkeit und Orientierung zur Leistungsmitte) adressiert wird und sich derartige Fälle dahingehend auszeichnen, dass der Übertritt mit den notwendig erscheinenden schul- und leistungsbezogenen Verhaltensweisen enactiert wird, so dass der Zugang zu höherer Bildung langfristig abgesichert ist.

Die letzte Typik eines risikohaften und überfordernden Schulübertritts zeichnet sich dadurch aus, dass diese Schüler*innen am stärksten von Klassenwiederholungen oder gar schulischer Exklusion betroffen sind. Konkret konnte hier nachgezeichnet werden, dass die hier zu Grunde liegende primäre Habitusformation derartig schwach anschlussfähig, an die Anforderungslogiken, Leistungserwartungen und Herausforderungen in der neuen Schule ist, dass diese Übertrittstypik in eine angespannte und eher antagonistische Passungskonstellation einmündet. Zwar konnte auch hier eine Orientierung an Konformen und Normen nachgewiesen werden, jedoch können diese Jugendlichen kaum bis keine schul- und leistungsbezogenen Verhaltensweisen enactieren, so dass ein sicherer Platz in der Leistungsmitte als ein anstrebenswerter Gegenhorizont ausgewiesen wird. Diesbezüglich zeigt sich eine Ähnlichkeit zu Übertrittsverläufen des Passungstypen der kommunikativen Anerkennung des institutionellen Schüler*innenideals aus der Untersuchung von Helsper et al. (2020). Diese Jugendlichen artikulieren zwar, „dass die Schule und ein guter Schulabschluss wichtig [...] sind. Allerdings können sie die der Schule zugesprochene Relevanz nicht in Enaktierungen und umsetzen [...]. Die Passung beschränkt sich damit auf die kommunikative Ebene, d.h. die weitgehend folgenlosen Beteuerungen, den schulischen Anforderungen nachkommen zu wollen.“ (ebd., S. 314). Ähnliche Wahrnehmungs- Handlungs- und Deutungsschemata können auch Kramer et al. (2009) bei Habitusvarianten der Bildungskonformität und -fremdheit und ihren Übertrittsverläufen nachzeichnen. Hierbei kann davon ausgegangen werden, dass diese Jugendlichen nach dem Übertritt in eine neue Schule unsicher sowie teils stark überfordert sind und sie das neue schulische Feld vorrangig als „Freizeit- und Gemeinschaftsort“ wahrnehmen, „in dem es für sie um die Integration in die Gleichaltrigengruppe geht“ (ebd., S. 136). Auf die Verlaufsform eines risikohaften und überfordernden Schulübertritts bezogen, gilt es jedoch darauf zu verweisen, dass akzentuiert schulische Misserfolge keine zwangsläufige Erfahrungsebene dieser Jugendlichen sind. Die Wahrnehmung des eigenen (schulischen) Selbstbildes, welches maßgeblich durch die Erfahrungen und Erlebnisse in der Mittelschule hervorgebracht und internalisiert wurde, ist auch bei dieser Typik eher eine passable und in der Leistungsmitte verortete Position. Gravierende schulische Misserfolge sind bei diesen Schüler*innen nicht unbedingt Teil der eigenen Erfahrungswelt. Vielmehr zeigt sich, dass derartige Erlebnisse erst nach dem Schulformwechsel erlebt werden. Damit zeigt sich eine Ähnlichkeit zu jenen Übergangstypen, die Kramer et al. (2009, S. 151) einen „Typus der unerwartet negativen Übergangserfahrungen [...] [nennt], der sich, trotz anfänglicher positiver Antizipationen und zum Teil aktiver Bezüge auf die weiterführende Schule, unerwartet und in manchen Fällen sogar schockhaft und dramatisch mit irritierenden und verunsichernden Erfahrungen verknüpft.“ Dabei verbinden sich diese irritierenden und teils schockhaften Erlebnisse mit einer gewissen Ahnungslosigkeit bezüglich

der schulischen Spielregeln im neuen Feld. Risikohafte und überfordernde Übertrittsverläufe zeichnen sich dahingehend durch ein mangelndes Wissen bezüglich der eingeforderten schul- und vor allem leistungsbezogenen Verhaltensweisen aus. Verglichen zu den anderen Übertrittstypen in dieser Dissertation zeigt sich beim risikohaften und überfordernden Typus die höchste Exklusionsgefahr und die geringste Verinnerlichung der meritokratischen Eigenverantwortung. Schule wird nicht nur als ein passiver Raum verstanden, sondern auch nicht mit der notwendigen Bedeutung versehen, so dass schulische Misserfolge derartig kompensiert werden können, dass der Zugang zu höherer Bildung langfristig gesichert bleibt. Bei diesen Übertritten kann davon ausgegangen werden, dass hier eine Verlaufsform vorliegt, bei der trotz einer Orientierung an Konformen und Normen, keine derartig anschlussfähige kulturelle Passung hervorgebracht werden kann, die ein Verbleib in einem höheren Oberstufenrealgymnasium langfristig sichern könnte. Bezüglich der Frage der schulischen Exklusion bzw. Klassenwiederholung, grenzt sich die Typik eines risikohaften und überfordernden Schulübertritt nur noch von Übertrittsverläufen des „chronischen Misserfolgs“ ab (Fend 1997, S. 265; auch Kramer et al. 2009).

Abschließend soll hier bezüglich der Ausführungen zu den abgeleiteten Schulübertrittstypiken noch einmal erwähnt werden, dass die hier diskutierten Ableitungen zum einen auf die Anzahl der konkreten Eckfälle beschränkt sind und zum anderen, dass die damit einhergehenden Aussagen keinen allgemeineren Anspruch erheben, welcher nicht aus dem kontrastierenden Fallvergleich abgeleitet werden konnte. Des weiteren sei an dieser Stelle auch noch einmal daran erinnert, dass es sich hierbei um spezifische Varianten eines Schulübertritts, im Sinne eines Schulformwechsels, von einer Mittelschule in eine maturaführende Oberstufe eines allgemeinbildenden Gymnasiums handelt. Um weitere allgemeinere Aussagen zu Übertrittstypen in ein Gymnasium auszudifferenzieren, kann es von Bedeutung sein, zum einen ein diverseres Feld an ehemaligen Hauptschüler*innen (weitere Differenzmerkmale berücksichtigend, bspw. Migrationsgeschichte, Gender, Land vs. Stadt etc.) anzusprechen und zum anderen die Zielgruppe der Jugendlichen derart zu erweitern, so dass auch Schüler*innen beforscht werden, die ihre Sekundarstufe I bereits in einer AHS-Unterstufe absolviert haben. Mit einem solch breiteren Blick könnte eine noch schärfere Differenzierung bezüglich der Unterschiedlichkeiten einer schulkulturellen Mittelschulsozialisation und einer gymnasialen Unterstufensozialisation herausgearbeitet werden.

7.3 Übertritte ins Gymnasium. Zwischen In- und Exklusion

Ausgehend von der bisherigen Diskussion scheint es erstaunlich, dass Schulübertritte in die Sekundarstufe II so wenig Beachtung erhalten (im Brahm & Bellenberg 2014). Im Brahm und Bellenberg erklären dieses Phänomen wie folgt (ebd., S. 111):

„Die Zurückhaltung bei der Thematisierung [der Übertrittsstelle zur Oberstufe] seitens der Forschung kann darauf zurückgeführt werden, dass für die Mehrheit der Schüler die Entscheidung für den Besuch der Oberstufe bereits in Klasse[nstufe] 5 gefallen ist und damit der Wechsel in die Sekundarstufe II nicht als Übergang empfunden wird.“

Im Rahmen dieser Dissertation konnte jedoch aufgezeigt werden, dass auch beim Übertritt in die Sekundarstufe II habituelle Passungskonstellationen beobachtet und diskutiert werden können, die bezüglich schulischer In- und Exklusionsprozessen und damit bei der Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheit, eine entscheidende Rolle spielen. In diesem Kontext manifestiert sich auch für Schulformwechsel von einer Mittelschule in die gymnasiale (allgemeinbildende) Oberstufe das Bild, dass die Prozessverläufe des Übertritts entlang der Frage von harmonischen bzw. antagonistischen habituellen Passungskonstellationen verlaufen. Dabei zeigen sich nach Helsper et al. (2020) besonders bei regulären Gymnasien Mechanismen der schulischen Exklusion, da diese Schulen von einer leistungsheterogeneren Schüler*innenschaft besucht werden als exklusive Gymnasien. Auf mögliche Prozessverläufe bezogen schreiben Helsper et al. (ebd., S. 330), dass besonders in nicht exklusiven Gymnasien Varianten von Exklusionsverläufen beobachtbar sind, „weil Schüler*innen mit starken Leistungsproblemen und geringen Leistungsorientierungen die Schule verlassen [...]“. Für Helsper et al. (ebd.) bestätigt sich damit, dass „[...] schuldistanzierte Orientierungen der Schulfremdheit die habituelle Exklusionslinie in nicht exklusiven Gymnasien bilden – vor allem auch dann, wenn es nicht zu gezielten förder- und stützenden pädagogischen Maßnahmen kommt [...]“. Oberhalb bzw. genau in der Mitte dieser Exklusionslinie sind es Habitusvarianten in der Spannung zwischen schulischer Notwendigkeit und Fremdheit, die entweder inkludiert oder exkludiert werden (ebd.). Konkret schreiben Helsper et al. (ebd.) dazu:

„Denn jene Schüler*innen dieses Schülerhabitus, denen es überhaupt gelingt, in die gymnasiale Oberstufe einzumünden, erfahren deutliche Verschärfungen der Leistungsanforderungen und damit der Notwendigkeit, schulische Enaktierung aufzubringen und ihre Anstrengungsbereitschaft zu steigern. Denn sie ‚überleben‘ nur dann gymnasial, wenn sie in der Folge zumindest leichte Transformationen im Schülerhabitus in Richtung einer stärker handlungsleitenden schulischen Notwendigkeitsorientierung entwickeln und ihre Spannung zum institutionellen idealen Schülerhabitus reduzieren.“

Auch bei den in dieser Dissertation gefunden Habitusformationen und den daraus abgeleiteten Übertrittstypen eines konformistisch souveränen sowie eines angestrengt strebsamen Übertritts können diese Mechanismen des Transformationsdrucks beobachtet werden. Der Übertrittstypus eines risikohaften und überfordernden Schulübertritts weist diesen Druck letztlich auch auf, jedoch zeigen sich diesbezüglich keine entscheidenden Enaktierungen, um die „Spannung zum institutionellen idealen Schülerhabitus [zu] reduzieren.“ (ebd.).

In diesem Kontext lässt sich mit dem passungstheoretischen Verständnis dieser Arbeit auch darauf aufmerksam machen, dass es bei Schulübertritten perspektivisch entweder um eine „Stabilisierung oder [eine] Verschärfung der schulbiografischen Passung [geht], [welche] wiederum mit Prozessen der Reproduktion sozialer Ungleichheit eng zusammenhängt.“ (Kramer, Thiersch & Ziems 2015, S. 220). Mit einer derartigen Betrachtung lässt sich erklären, wieso das Bildungswesen die ohnehin schon privilegierten Schüler*innen bevorzugt behandelt. Im Kern steht hierbei die Annahme, dass die Angehörigen weniger privilegierter Klassen aufgrund ihrer Habitusformation nicht nur ein höheres Risiko haben, an den Leistungsanforderungen der Schule zu scheitern, sondern sie müssen auch in einem System bestehen, in dem ihre (primären) Fähigkeiten, Haltungen, Ausdrucksweisen und Überzeugungen „[...] im ‚schulischen Spiel‘ nichts wert sind. [...] [Weniger anschlussfähige Habitusformationen] tragen [so] zur Legitimierung dieses Scheiterns bei, weil sie – einmal an das System gebunden – der symbolischen Herrschaft der Schule nur selten etwas entgegensetzen können.“ (Kramer 2013, S. 122). Eine hiervon abzuleitende Ungleichheitsreflexivität bezieht sich daher auf die konzeptionelle Bewusstmachung,

„dass unter der Maxime der Gleichberechtigung und Chancengleichheit zwar gleiche Ausgangsbedingungen im Bildungssystem zur Verfügung gestellt werden, dies aber zu einer Reproduktion von Ungleichheit beiträgt. Denn die nicht zufällig, sondern aufgrund ihrer sozialen Herkunft und Zugehörigkeit Privilegierten, profitieren von [einem] >gleichen Wettbewerb unter Ungleichten.“ (Heinemann & Mecheril 2017, S. 124).

Hiervon ausgehend lässt sich festhalten, dass Fragen zur Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheit, nicht nur eine bildungssoziologische, „[...]“, sondern deren Beantwortung auch eine erziehungswissenschaftliche Aufgabe und schließlich eine pädagogische Anforderung ist [...].“ (Kramer 2011, S. 9). Besonders aus der Perspektive pädagogischer Handlungsvollzüge scheint diese Betrachtungsweise von hoher Bedeutung. In diesem Kontext soll im letzten Abschnitt dieser Arbeit ein resümierendes Fazit zur Diskussion gestellt werden, das sich mit der Frage beschäftigt, wie eine ungleichheitsreflexive pädagogische Arbeit und Schulentwicklung aussehen kann, welche sich dieser passungstheoretischen Argumentation annimmt und diese in den Kern potentieller Entwicklungsprozesse stellt.

7.4 Ausblicke für eine ungleichheitsreflexive pädagogische Arbeit und Schulentwicklung

Aus der Perspektive des Relationsgefüges zwischen Habitus und schulischem Feld scheint es sinnvoll, Möglichkeiten zur theoretischen Schärfung bezüglich Transformationen und Anpassungen der schulbezogenen Habitusformation zu diskutieren. Wie mit den empirischen Rekonstruktionen aufgezeigt, ist davon auszugehen, dass die schulbezogenen habituellen Dispositionen der Schüler*innen eine je spezifische soziale Praxis hervorbringen, welche gerade durch ihre Genese in ihrer Familie und in ihrer bisherigen Schulbiographie an die Anforderungsstrukturen des jeweiligen sozialen Feldes vorangepasst sind und die sozialen Handlungen der Jugendlichen daher ggf. stimmig oder unstimmig erscheinen lassen (Bourdieu & Passeron 1971; Bourdieu 2014). Auf Transformationsprozesse bezogen, ist hierbei die Relation von Habitus und sozialem Feld von besonderer Bedeutung, da in diesem Zusammenhang die Frage der Passung im Sinne einer Krise des Vorangepasstseins sichtbar werden kann, wenn die Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata nicht zu den Anforderungen im jeweiligen Feld passen (bspw. nach einem Schulübertritt in eine höhere Schulform) (Kramer 2019b). Hierbei wäre jedoch mit Bourdieus Theorie davon auszugehen, dass (pädagogisch initiierte) Transformationsprozesse an die bereits bestehende „[...] Strukturbildung des Habitus anzuschließen haben und damit auch dessen Erstprägungen aufnehmen müssen.“ (ebd., S.36). Diesbezüglich ließe sich entsprechend einwenden, dass der Transformationsbegriff irreführend ist, da „er – die Veränderung und Entstehung des Neuen betonend – ausblendet und unterschlägt, dass diese Neuerungen v.a. Weiterentwicklungen und Modifikationen des Habitus sind, die das ‚Frühere‘ und ‚Alte‘ noch in sich tragen [...].“ (ebd.). In diesem Kontext bietet es sich an, pädagogische Handlungsvollzüge im Sinne eines Zweiebenen-Modells zu theoretisieren. Konkret bedeutet dies, dass sich jede pädagogische Arbeit im Feld der Schule als eine sekundäre Arbeit verstehen lässt, welche stets auf die Dispositionen des primären Habitus bezogen werden muss (Kramer 2014). Der Erfolg einer solchen nachträglichen bzw. sekundären pädagogischen Arbeit ist damit von der jeweiligen Distanz der primären Habitusformation der Schüler*innen und der schulischen Konstruktion des sekundären Habitus abhängig (ebd.). Mit einem solchen Blickwinkel kommen den herrschenden pädagogischen Deutungsweisen und Normalitätserwartungen eine besondere Bedeutung zu (ebd.). Kramer führt hierzu aus (ebd. S. 189):

„So geht es in der Konstellation einer hohen Übereinstimmung zwischen primären und sekundären Habitus um eine Bestätigung und Verstärkung des primären Habitus durch die sekundäre pädagogische Arbeit im Feld der Schule, durch die sich die Schule Erfolge auf

die Fahne schreiben kann, die eigentlich der primären pädagogischen Arbeit der Familie gebühren.“

Demnach trifft die sekundäre pädagogische Arbeit entweder auf einen affinen primären Habitus, der infolgedessen bestätigt und gefestigt wird, „[...] [o]der aber [die] Arbeit trifft auf differente oder gar antagonistische Habitusformationen, die dann korrigiert und transformiert werden oder – als nicht bekehrbar – auszuschließen sind.“ (Kramer 2011, S. 342). Aus einer anerkennungstheoretischen Perspektive zeigt sich somit, dass „[d]ie familialen und milieugebundenen Erwartungshaltungen der Heranwachsenden [...] in einem jeweils unterschiedlichen Passungsverhältnis zu den schulischen Erwartungshaltungen [stehen können].“ (Kowalski 2020, S. 55). Die Konsequenz hieraus kann nach Bourdieu eine Art klassistische Anerkennungsproblematik sein, die er im Kontext des Schulwesens wie folgt beschreibt (Bourdieu 1992, S. 40):

„[...] die unteren Klassen [...] haben ihren Geschmack und ihre Vorlieben – nur läßt sich das häufig nicht zum Ausdruck bringen, und wenn doch einmal, dann wird es sofort objektiv entwertet. Auf dem Bildungsmarkt springt das ins Auge. Sobald die Vertreter der unteren Klassen dort ihre Sprache anbieten, bekommen sie schlechte Noten [...].“

Auf die schulbezogenen Habitusformationen von Schüler*innen zeigt sich daher, dass hier ein „feldspezifischer Spielsinn“ [notwendig ist], also Dispositionen [...], die geeignet sind, in Schule mit einem praktischen Sinn zu agieren und nach Möglichkeit mit jenem Kapital auszustatten, das auf der Vorder- und/oder Hinterbühne als ‚Einsatz‘ anerkannt ist und als ‚Trumpf‘ sticht.“ (Kramer 2019b, S. 38-39).

In diesem Kontext lassen sich bereits in den 1970er Jahren bei Bourdieu und Passeron Gedanken finden, wie mit diesen anerkennungs- und passungstheoretischen Fragen bzw. der tatsächlichen Ungleichheit von Schüler*innen umgegangen werden kann. Diesbezüglich sprechen sie von einer „Rationalen Pädagogik“, welche sich die fundamentale Ungleichheit ihrer Educant*innen bewusst macht. Als einen Ausgangspunkt formulieren die beiden Soziologen, „[...] daß sich eine rationale Pädagogik an einer genauen Kenntnis der sozial bedingten kulturellen Ungleichheit orientieren und entschlossen sein müsste, sie zu verringern.“ (ebd., S. 89). Eine solche pädagogische Perspektive fokussiert nach Bourdieu und Passeron auf jene intellektuellen Fähigkeiten und Kompetenzen, die im schulischen Feld als besonders wertvoll erachtet werden (ebd.). Als Beispiel führen die beiden den Literaturunterricht an,

„[...] bei der die sprachliche und rhetorische Virtuosität [...] [von der Lehrkraft] [...] nur dann erwarte[t] [werden kann], wenn [sie] diese Fähigkeiten als das, was sie sind, ansieht, nämlich Techniken, die durch Übung erworben werden können, und wenn [sie] es sich gleichzeitig zur Aufgabe macht, allen die Möglichkeit zu ihrem Erwerb zu geben.“ (ebd., S. 88).

Im Kern folgt eine solche Konzeptualisierung pädagogischer Arbeit der Logik, dass ungleiche Schüler*innen auch ungleich pädagogisch und didaktisch behandelt werden müssen, da bei einer egalitären Verteilung pädagogischer Arbeit, die Ungleichheit zwischen den Schüler*innen weiter steigt (El-Mafaalani 2020). Es scheint hierbei wesentlich, dass hiermit explizit nicht gemeint ist, dass die leistungsstärkeren Schüler*innen weniger Aufmerksamkeit und pädagogisch-didaktische Interaktionen erhalten als es bereits der Fall ist – ihre Förderung bleibt demnach mindestens gleich. Es sind die leistungsschwächeren Schüler*innen, die es so zu fördern, fordern und zu unterstützen gilt, dass sie schulelevante Fähigkeiten, Kenntnisse und Leistungen aufholen, erlernen und ggf. kompensieren können. Somit steht im Kern derartiger pädagogischer und didaktischer Handlungsvollzüge eine bewusste Wahrnehmung und Reflexion von gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Ungleichheitsstrukturen und Differenzmerkmalen. In diesem Kontext scheint sogar die Überlegung wertvoll, die vor dem Schulübertritt besuchte Schulform als ein eigenständiges Differenzmerkmal zu berücksichtigen, da in der Tendenz davon auszugehen ist, dass Schüler*innen des spezifischen und statistisch seltenen Schulformwechsels von einer Mittelschule in die Oberstufe eines Gymnasiums durchaus häufiger in angespannte Passungskonstellationen einmünden als ihre Schulkolleg*innen, die ihre Unterstufenzeit bereits in einem Gymnasium absolviert haben. Diesbezüglich zeigt sich eine Verbindungslinie zum Inklusionsdiskurs. Konkret sprechen Bude und Hummrich (2015, S. 172) hierbei von einer reflexiven Inklusion, welche sich aus einer intersektionalen Perspektive verschiedener Differenzmerkmale (Gender, Ethnie, Klasse etc.) öffnet und diese in einen „Wandel in den professionellen Orientierungen von Lehrpersonen [überführt].“ Des weiteren führen Bude und Hummrich hierzu aus (ebd.):

„Reflexive Inklusion zielt [...] sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und das Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion. Damit werden die Forderungen nach einem (in situ unentscheidbaren) Zusammenspiel von Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenzen sowie nach Reflexivität als professionelle Haltung aufgenommen und für Inklusion fruchtbar gemacht.“

Mit Blick auf didaktische Konzepte finden sich diesbezüglich Verbindungslinien zur sogenannten Benachteiligtendidaktik, bei der „zunächst die individuellen fachlichen und motivationalen Ausgangslagen, die metakognitiven Lernstrategien und Merkmale des Selbstkonzepts erfasst und [...] im Rahmen eines ganzheitlichen, strukturierten Förder- und Forderkonzeptes Lernprozesse ressourcenorientiert und individuell an[ge]leitet [werden].“ (Bremm, Racherbäumer & van Ackeren 2017, S. 64). In diesem Kontext wird auch ersichtlich, dass der Fokus einer solchen pädagogischen Arbeit derartig ausdifferenzieren ist, dass die individuellen Bedingungen und Kontextfaktoren

der Schüler*innen gebührend in die Vorüberlegungen mit einbezogen werden. Im Rahmen einer solchen Fassung pädagogischer und didaktischer Handlungsvollzüge scheint es stimmig, im nachfolgenden Abschnitt den Blick auf die institutionelle Ebene zu richten und somit eine Schulentwicklungsperspektive zu argumentieren, die sich dieser reflexiven passungs- und anerkennungstheoretischen Argumentation annimmt und somit als eine ungleichheitsreflexive Schulentwicklung versteht.

In Anlehnung an die Arbeiten zu Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage (Bremm, Klein & Racherbäumer 2016) ergibt sich ein fruchtbarer Boden aus dem Diskurs zur kontextsensiblen Schulentwicklung (van Ackeren et al. 2020). Nun bezieht sich diese Dissertation vor allem auf reguläre Oberstufengymnasien und ihre Herausforderungen bezüglich des spezifischen Schulübertrittes von einer Mittelschule in die allgemeinbildende Sekundarstufe II. Die jeweiligen Kontextbedingungen von regulären Gymnasien sind dabei keineswegs mit den Herausforderungen von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage gleichzusetzen. Dennoch ergeben sich Verbindungslinien zu einer ungleichheitsreflexiven Schulentwicklung im Rahmen institutioneller Reflexionsprozesse, aus denen an den jeweiligen Schulstandorten Entwicklungsziele abgeleitet werden können. Eine theoretische Schnittmenge ergibt sich dahingehend, dass in der kontextsensiblen Schulentwicklung „Fragen der Chancengerechtigkeit nicht [...] nur über Merkmale der Schülerinnen und Schüler [thematisiert], sondern insbesondere die Art und Weise, wie die einzelnen Schulen mit der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft umgehen, in den Vordergrund gerückt [werden].“ (ebd., S. 11). Eine fruchtbare Entwicklungsdimension derartiger Prozesse könnte die Wert- und Beziehungsebene zwischen den sozialen Akteur*innen eines Schulstandortes sein (Rutledge et al. 2015; Bremm, Klein & Racherbäumer 2016; Cahill & Dadvand 2020). Hier zeigt sich, dass Schüler*innen, die eine zugeneigte und wertschätzende Beziehung zu ihren Lehrer*innen entwickeln können, „empirisch positivere Entwicklungen in ihrer schulischen Leistungsfähigkeit, ihrer Motivation, ihrer Beziehungen zu Peers und ihrer Beteiligung am Unterricht aufweisen.“ (Bremm 2020, S. 4). In Schulen, die sich diesem Entwicklungsbereich öffnen,

„übernehmen Lehrkräfte Verantwortung für die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler, anstatt insbesondere schlechte Leistungen nur an ihre Herkunft zurückzubinden. [...] Habitus, Erfahrungen und Werte der Schülerinnen und Schüler sowie der die Schule umgebenden Lebenswelt werden nicht automatisch als minderwertig stigmatisiert, sondern als gleichwertig anerkannt und die eigenen Routinen und Strukturen vor diesem Hintergrund hinterfragt.“ (Bremm, Klein & Racherbäumer 2016, S. 331.).

Derartig ausgerichtete Entwicklungsprozesse wären inhaltlich auch im Rahmen der gesetzlichen Schulautonomie abgesichert (Wiesner & Heißenberger 2019; Pham-Xuan, & Ammann 2020) und böten so die Chance, die standort-

und schulkulturspezifischen Normalitätserwartungen, sowohl auf der Ebene der Institution als auch auf das individuelle Handeln der Lehrer*innen bezogen, kritisch zu reflektieren. Eine konkrete Ausrichtung dieser Entwicklungsprozesse könnte hier die Thematik der Defizitorientierung sein. Diese zeigt sich,

„wenn Lehrkräfte Ungleichheiten in der Leistungsentwicklung von Schüler*innen damit erklären, dass diese zu Beginn ihrer Bildungskarriere kein Vorwissen, Fähigkeiten und Erfahrungen vorweisen, die anschlussfähig an die geforderten Inhalte wären und dass Eltern kein Interesse für die Bildungsprozesse ihrer Kinder hätten.“ (Bremm 2020, S. 6)

Ein Ziel hiervon wäre es, die primären habituellen Dispositionen „der Schüler*innen nicht automatisch als minderwertig [abzuwerten], sondern ein[zuordnen] und an[zuerkennen].“ (ebd., S. 2). Im Kern dieser Prozesse stünde somit die Einsicht bezüglich der tatsächlichen Ungleichheit aller Schüler*innen an diesem Schulstandort und der daraus abzuleitenden Anerkennung von ungleichen Chancen und Möglichkeiten der Jugendlichen. Ein solcher Entwicklungsprozesses könnte zum einen zur kritischen Auseinandersetzung mit der jeweilig ungleichen Anschlussfähigkeit der Schüler*innen führen und zum anderen würde dies auch die Strukturen des sekundären Habitus der jeweiligen Schule berühren und hier im besten Fall zu Veränderungen und Anpassungen führen. Schulen, die solche Entwicklungsziele fokussieren, „erkennen damit an, dass es [ihre] Aufgabe [...] ist, ‚to fit itself around the young people, rather than the other way around‘ (Smyth 2014, S. 233).“ (Bremm, Klein & Racherbäumer 2016). Hierbei zeigen sich weitere Überschneidungen zum Inklusionsdiskurs, da es nach Dyson (2010) ein wichtiges Merkmal inklusiver Schulen ist, eine Schulkultur der Anerkennung und Würdigung von Unterschiedlichkeit zu erzeugen, in der Förder- und Bildungsangebote individuell und differenziert für alle Schüler*innen zur Verfügung stehen (auch Altrichter & Feyerer 2017). Mit Blick auf solche schulkulturellen Entwicklungen und den daraus abzuleitenden pädagogischen Handlungsvollzügen ist es von zentraler Bedeutung, die Reflexionsfähigkeit von Lehrkräften und Schulleitungen, bezüglich der Herstellung von sozialen Differenzen und der eigenen Bewertungsroutinen, in den Blick zu nehmen (Bremm, Klein & Racherbäumer 2016). Diesbezüglich könnte es nach Bremm, Klein & Racherbäumer (2016, S. 335):

„[...] eine Strategie sein, Lehrkräfte dahingehend weiterzubilden, den schulischen Habitus und den der Schülerinnen und Schüler systematisch mit Blick auf mögliche Passungsprobleme und nicht beachtete Ressourcen auf Schülerinnenseite zu reflektieren und Handlungsstrategien von Lehrkräften weiterzuentwickeln.“

Eine solche Perspektive zielt somit auf die Professionalität von Lehrer*innen und ihrem reflexiv adaptiven Umgang mit einer heterogenen (ungleichen)

Schüler*innenschaft (Franz et al. 2019). Hiervon ableitend, lässt sich eine Verbindungslinie zum Konzept des Scaffoldings zeichnen, bei dem es das Ziel ist, „ausgehend von sehr intensiven, engmaschigen Unterstützungsstrukturen mit kurzen Feedbackschleifen langfristig zu selbständigem Lernen zu gelangen und somit die Grundlage zu einem selbstbestimmten, autonomen und aktiven Lernprozess zu legen.“ (Bremm, Racherbäumer & van Ackeren 2017, S. 64). Ein solches Konzept kann auch an regulären Gymnasien ein tragfähiger Baustein sein, um Schulübertritte von ehemaligen Mittelschüler*innen harmonischer zu gestalten und den Jugendlichen so eine erhöhte habituelle Anschlussfähigkeit zu ermöglichen.

Im Rahmen der bisherigen Ausführungen zeigt sich, dass die hier argumentierten schulischen Entwicklungsprozesse eng verwoben mit der Ebene pädagogischer und didaktischer Handlungsvollzüge sind und eine ungleichheitsreflexive Schulentwicklung daher alle Ebenen der standort- und schulformspezifischen Schulkultur berührt. Aus der Perspektive dieser Dissertation und dem damit adressierten Schulformwechsel von einer Mittelschule in die Oberstufe eines allgemeinbildenden Gymnasiums kann hier final gesagt werden, dass Schulentwicklungsprozesse ungleichheitsreflektiert sein sollten. Das bedeutet, dass die Akteur*innen des schulischen Alltags darüber reflektieren und im Dialog diskutieren, wie sie den konkreten Übertritt gestalten und welche Anforderungen und Normalitätserwartungen sie an neuankommende Schüler*innen stellen und welche Förder- und Fördermaßnahmen sie ggf. implementieren können. Diese pädagogischen und didaktischen Ableitungen sollten wiederum vor dem Hintergrund stattfinden, dass alle Schüler*innen in ihren habituellen Dispositionen und auch in ihrer individuellen Anpassungsfähigkeit ungleich sind. Mit diesem Ausblick endet diese Dissertation.

Literatur

- Abels, H. (2019). Was ist Soziologie und was ist ihre Aufgabe?. In Abels, H. (Hrsg.), *Einführung in die Soziologie* (S. 28-56). Wiesbaden: Springer VS.
- Albrecht, S. (2002). Netzwerke als Kapital Zur unterschätzten Bedeutung des sozialen Kapitals für die gesellschaftliche Reproduktion. In Ebbrecht, J., & Hillebrandt, F. (Hrsg.), *Bourdieu's Theorie der Praxis* (S. 199-224). Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H., & Feyerer, E. (2017). Schulentwicklung und Inklusion in Österreich. In Lütje-Klose, B., Miller, S., Schwab, S., & Streese, B. (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen-Empirische Befunde-Praxisbeispiele* (S. 31-42). Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Angelone, D. (2019). Schereneffekte auf der Sekundarstufe I? Zum Einfluss des Schultyps auf den Leistungszuwachs in Deutsch und Mathematik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 41(2), S. 446-466.
- Artamonova, O.V. (2016): »Ausländersein« an der Hauptschule. *Interaktionale Verhandlungen von Zugehörigkeit im Unterricht*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Aufenanger, S., & Lenssen, M. (1986). *Handlung und Sinnstruktur: Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik*. München: Kindt.
- im Brahm, G., & Bellenberg, G. (2014). Auf (um-)Wegen zum Abitur. Der Übergang von der Sekundarstufe I in die gymnasiale Oberstufe. In Liegmann, A., B., Mammes, I., & Racherbäumer, K. (Hrsg.), *Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung* (S. 111-125). Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Bacher, J., & Moosbrugger, R. (2019). Bildungsabschlüsse, Bildungsmobilität und Bildungsrenditen: Entwicklungen. In Bacher, J. et al. (Hrsg.), *Sozialstruktur und Wertewandel in Österreich* (S. 131-157). Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), S. 46-71.
- Baumert, J., Maaz, K., Trautwein, U. (2009). c. Sonderheft 12. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*. Wiesbaden: Springer VS

- Baumert, J., & Maaz, K. (2010). Bildungsungleichheit und Bildungsarmut – Der Beitrag von Large-Scale-Assessments. In Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 159–179), Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J., Maaz, K., Lühe, J., & Schulz, S. (2019). Bildungsungleichheit und Bildungsarmut—Der Beitrag von Large-Scale-Assessments. In Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 261-285). Wiesbaden: Springer VS.
- Beck, M., & Jäpel, F. (2019). Migration und Bildungsarmut: Übertrittsrisiken im Schweizer Bildungssystem. In Quenzel G., & Hurrelmann, K. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 491-522). Wiesbaden: Springer VS.
- Beck, U. (1988). *Die organisierte Unverantwortlichkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker, R. (2009). Bildungssoziologie—Was sie ist, was sie will, was sie kann. In Becker, R. (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 9-36). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R. (2010). Soziale Ungleichheit im Schweizer Bildungssystem und was man dagegen tun könnte. In Neuenschwander, M., P., & Grunder, H., U. (Hrsg.). *Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde – Praxisbeispiele – Umsetzungsperspektiven* (S. 91-108), Zürich: Rüegger-Verlag.
- Becker, R. (2011a). Bildungssoziologie—Was sie ist, was sie will, was sie kann. In Becker, R. (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 9-36). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R., (2011b), Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheit. In Becker, R. (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 87-138). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R., & Hadjar, A. (2011). Meritokratie—Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In Becker, R. (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 37-62). Wiesbaden: Springer VS
- Becker, R., & Lauterbach, W. (2008). Bildung als Privileg—Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In Becker, R., & Lauterbach, W. (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 11-45). Wiesbaden: Springer VS.

- Becker, R., & Lauterbach, W. (2016). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In Becker, R., & Lauterbach, W. (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 3-53). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R., & Schuchart, C. (2016). Verringerung sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen durch Chancenausgleich? Ergebnisse einer Simulation bildungspolitischer Maßnahmen. In Becker, R., & Lauterbach, W. (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 461-487). Wiesbaden: Springer VS.
- Berger, P. A., Keim, S., & Klärner, A. (2010). Bildungsverlierer–eine (neue) Randgruppe?. In Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (Hrsg.), *Bildungsverlierer* (S. 37-51). Wiesbaden: Springer VS.
- Biedermann, H., Weber, C., Herzog-Punzenberger, B., & Nagel, A. (2015). Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation–Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. *Nationaler Bildungsbericht Österreich*, 2, S. 133-174.
- Blasius, J., & Schmitz, A. (2013). Sozialraum- und Habituskonstruktion: Die Korrespondenzanalyse in Pierre Bourdieus Forschungsprogramm. In Lenger, A., Schneickert, C., & Schumacher, F. (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus* (S. 201-218). Wiesbaden: Springer VS.
- Blossfeld, H. P., Blossfeld, G. J., & Blossfeld, P. N. (2019). Soziale Ungleichheiten und Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf. Die Perspektive der Bildungssoziologie. *Journal for educational research online*, 11(1), S. 16-30.
- Böhme, J., Hummrich, M., & Kramer, R. T. (2015a). *Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Böhme, J., Hummrich, M., & Kramer, R. T. (2015b). Keine Festschrift! Zur Einleitung einer Diskursschrift über Schulkultur. In Böhme, J., Hummrich, M., & Kramer, R., T. (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 11-20). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2000). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack R. (2013) Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In Lenger, A. Schneickert, C., & Schumacher, F. (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus* (S. 175-201). Wiesbaden: Springer VS.

- Bos, W. (2007). IGLU 2006: *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann Verlag.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*. New York: Wiley&Sons.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital. Kulturelles Kapital, Soziales Kapital. In Kreckel, R. (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband 2)*, S. 183-198, Göttingen: Verlag Otto Schwartz.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu P. (1992). *Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. Die verborgenden Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu P. (1993). Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule & Politik – Schriften zu Politik & Kultur 4*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (2014). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bratu, C. (2016). Das Differenzprinzip. In Goppel, A., Mieth, C., & Neuhäuser, C. (Hrsg.), *Handbuch Gerechtigkeit* (S. 158-163). Stuttgart: JB Metzler.
- Braun, F., Lex, T., & Reißig, B. (2018). Übergangsforschung. In Tippelt, R., & Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1297-1320). Wiesbaden: Springer VS.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). *Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. Rationality and society*, 9(3), S. 275-305. (o.O). <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Breidenstein, G. (2018). Das Theorem der ‚Selektionsfunktion der Schule ‘und die Praxis der Leistungsbewertung. In Reh, S., & Ricken, N. (Hrsg.), *Leistung als Paradigma* (S. 307-327). Wiesbaden: Springer VS.

- Bremer, H., Teiwes-Kügler, C. (2013). Zur Theorie und Praxis der „Habitus-Hermeneutik“. In Brake, A., Bremer, H., & Lange-Vester, A. (Hrsg.). *Empirisch Arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen* (S. 93-130). Weinheim/Basel: Junventa, Beltz.
- Bremer, H., & Lange-Vester, A. (2014). Die Pluralität der Habitus- und Milieuformen bei Lernenden und Lehrenden. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Habitus und sozialem Raum. In Helsper, W., Kramer, R.-T., & Thiersch, S. (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 56–81). Wiesbaden: Springer VS.
- Bremer, H., & Teiwes-Kügler, C. (2020). Typenbildung in der Habitus- und Milieuforschung: Das soziale Spiel durchschaubarer machen. In Ecarius, J., & Schäffer, B. (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Biographie- und Bildungsforschung* (S. 323-353). Opladen: Barbara Budrich.
- Bremm, N., Klein, E. D., & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *DDS–Die Deutsche Schule*, 108(4), S. 323-339.
- Bremm, N., Racherbäumer, K., & van Ackeren, I. (2017). Bildungsgerechtigkeit als Ausgangspunkt und Ziel ungleichheitsreflexiver Schulentwicklung in sozial deprivierten Kontexten. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Theoretische Grundlagen–Empirische Befunde–Praxisbeispiele, Beiträge zur Bildungsforschung*, (S. 57-79). Münster: Waxmann Verlag.
- Bremm, N. (2020). Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an. Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen - In Drucks, S., Bruland, D. (Hrsg.) *Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule* (S. 106-127). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bruneforth, M., Weber, C., & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In Bruneforth, M., Herzog-Punzenberger, B., & Lassnigg, L. (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich* (S. 189-227), Band 2. Graz: Leykam.
- Bruneforth, M., Höller, I., & Widauer, K. (2019). Ungleichheitseffekte auf die Schuwahl nach der Grundschule im Zeitvergleich. Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend. *Vertiefende Analysen zu PIRLS*, (S. 133-156). Graz: BIFIE.

- Buchebner-Ferstl, S., Kaindl, M., & Rille-Pfeiffer, C. (2016). Bildungsentscheidungen in der Familie beim Übergang von der Volksschule in die weiterführende Schule. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-57329-9>.
- Bucher, A. A. (2013). Armut und Bildungschancen: Gesamtschule als Ausweg? Mit einem Fokus auf Österreich. In Gaisbauer, H. P., Kapferer, E., Koch, A., & Sedmak, C. (Hrsg.), *Armut und Wissen* (S. 69-88). Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J. (2012). Schule im Spannungsfeld von kultureller Passung, Habitus, Kapitalien und Schulkultur. Oder: Was kann Bourdieu zu einem Verständnis des Zusammenhang von Bildungs (miss) erfolgen und Geschlecht leisten?. In Chwalek, D., T., Diaz, M., Fegter, S., & Graff, U. (Hrsg.), *Jungen-Pädagogik* (S. 23-33). Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2015). Intersektionalität und reflexive Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60(2), S. 165-175.
- Burzan, N. (2011). *Soziale Ungleichheit: eine Einführung in die zentralen Theorien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Büchner, P. (2003). Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6, S. 5-24.
- Cahill, H., & Dadvand, B. (2020). Social and Emotional Learning and Resilience Education. In Midford, R., Nutton, G., Hyndman, B., & Silburn, S. (Hrsg.), *Health and Education Interdependence* (S. 205-223). Singapore: Springer.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 94, S. 95-120.
- Deppe, U. (2020). Die Arbeit am Selbst. Eine systematische Betrachtung der theoretischen Positionen und empirischen Befunde zu Karrieren an herausgehobenen Bildungsorten und erwartungswidrigen Bildungsverläufen. In Deppe, U. (Hrsg.), *Die Arbeit am Selbst. Theorie und Empirie zu Bildungsaufstiegen und exklusiven Karrieren* (S. 1-20). Wiesbaden: Springer VS.
- Dietrich, F., & Fricke, U. (2013). Reproduktion sozialer Ungleichheit im Prozess schulischer Leistungsbewertung. In Dietrich, F., Heinrich, M., & Thieme, N. (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 259-292). Wiesbaden: Springer VS.

- Dietrich, F., Heinrich, M., & Thieme, N. (2013). Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘ –Zur Einführung in den Band. In Dietrich, F., Heinrich, M., & Thieme, N. (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 11-32). Wiesbaden: Springer VS.
- Dimbath, O. (2016). *Einführung in die Soziologie* (Vol. 3463). Stuttgart: UTB.
- Ditton, H. (2007). *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem*. Eine Längsschnittuntersuchung an Grundschulen. Münster: Waxmann Verlag.
- Ditton, H. (2010). Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In Quenzel, G., Hurrelmann, K. (Hrsg.), *Bildungsverlierer* (S. 53-71). Wiesbaden: Springer VS.
- Ditton, H., & Aulinger, J. (2011). Schuleffekte und institutionelle Diskriminierung—eine kritische Auseinandersetzung mit Mythen und Legenden in der Schulforschung. In Becker, R. (Hrsg.), *Integration durch Bildung* (S. 95-119). Wiesbaden: Springer VS.
- Ditton, H., & Krüsken, J. (2009). Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem—Entwicklungsverläufe von Laufbahneempfehlungen und Bildungsaspirationen in der Grundschulzeit. In Baumert, J., Maaz, H., & Trautwein, U. (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (S. 74-102). Wiesbaden: Springer VS.
- Ditton, H., & Krüsken, J. (2010). Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem—Entwicklungsverläufe von Laufbahneempfehlungen und Bildungsaspirationen in der Grundschulzeit. In Baumert, J., Maaz, H., & Trautwein, U. (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (S. 74-102). Wiesbaden: Springer VS.
- Ditton, H., Krüsken, J., & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit—der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(2), S. 285-304.
- Duemmler, K. (2018). Ausländer müssen sich doch nur integrieren: Zur Konstruktion von Heterogenität und symbolischen Grenzen in Berufsschulen. In *Migration und Berufsbildung in der Schweiz* (S. 129-157). Zürich & Genf: Seismo.
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England. *Die Deutsche Schule*, 102(2), (S. 115-129). Münster: Waxmann Verlag.
- Ebrecht, J., & Hillebrandt, F. (2002). Einleitung. In Elbrecht, J., & Hillebrandt, F. (Hrsg.), *Bourdieu's Theorie der Praxis: Erklärungskraft Anwendung Perspektiven* (S.7-19). Wiesbaden: Springer VS.

- Ebrecht, J. (2002). Die Kreativität der Praxis, Überlegungen zum Wandel von Habitusformation. In Elbrecht, J., & Hillebrandt, F. (Hrsg.), *Bourdieu's Theorie der Praxis: Erklärungskraft Anwendung Perspektiven*, (S. 225-243). Wiesbaden: Springer VS.
- Eder, K. (1989). *Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Theoretische und empirische Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eder, K. (2013). Der Klassenhabitus in Abgrenzung zum Klassenbewusstsein bei Karl Marx. In Lenger, A., Schneickert, C., & Schumacher, F. (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus* (S. 57-73). Wiesbaden: Springer VS.
- Ecarius, J., & Schäffer B. (2020). *Typenbildung und Theoriegenerierung: Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: Springer VS.
- El-Mafaalani, A. (2017). Transformationen des Habitus. In Rieger-Ladich, M., & Grabau, C. (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 103-127). Wiesbaden: Springer VS.
- El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). Ungleichheit als Systemeffekt?. In Dietrich, F., Heinrich, M., & Thieme, N. (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 137-158). Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2015). Produktion und Legitimation von Bildungsungleichheiten in der Migrationsgesellschaft. Legitimität. Gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Bruchlinien der Rechtfertigung (S. 227-246). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Eribon, D. (2018). *Rückkehr nach Reims*. (18. Auflage 2018, übersetzt von Tobias Haberkorn), Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In Erikson R., & Jonsson, J. O. (Hrsg.), *Can education be equalized* (S. 1-63). (o.O): Boulder Westview Press.

- Erlar, I. (2011). Bildung-Ungleichheit-symbolische Herrschaft. In Erlar, I., Lainbauer, V., & Sertl, M. (Hrsg.). *Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen, Schulheft* (S. 22-37), Heft 142. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
- Erlar, I., Laimbauer, V., & Sertl, M. (2011). *Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen*, Heft 142. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt am Main: Campus.
- Esser, H. (2016). Bildungssysteme und ethnische Bildungsungleichheiten. In Diehl, C., Hunkler, C., & Kristen, C. (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsweg* (S. 331-396). Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W., & Váth-Szusdzara, R. (1976). *Sozialisationseffekte der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1997). Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Band IV*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule, Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, U. (2010). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. 8. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Franz, E.-K., Heyl, V., Wacker, A., & Dörfler, T. (2019). Konstruktvalidierung eines Tests zur Erfassung von adaptiver Handlungskompetenz in heterogenen Gruppen. *Journal for educational research online*, 11(2), S. 116–146.
- Fuchs, M., & Sixt, M. (2007). Zur Nachhaltigkeit von Bildungsaufstiegen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59(1), S. 1-29.
- Fuchs, B. (2007). *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG.
- Garz, D., & Raven, U. (2015). *Theorie der Lebenspraxis: Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns*. Wiesbaden: Springer VS.

- Garz, D., & Raven, U. (2020). Objektive Hermeneutik. In Mey, G., & Mruck, K. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 579-602). Springer VS: Wiesbaden.
- Gerhartz, S. (2013). Bildungs(un)gleichheit und Emanzipation. Emanzipation durch Bildung? In Christof, E., & Ribolits, E. (Hrsg.), *Bildung und Emanzipation. Innsbruck Studienverlag* S. 54-67.
- Gerhartz-Reiter, S. (2015). *Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg. Eine Studie zu Gelingensbedingungen formaler Bildungskarrieren* (Dissertation Universität Innsbruck).
- Gerhartz-Reiter, S. (2017). *Erklärungsmuster für Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gerhartz-Reiter, S. (2019). Bildungsungleichheit und vorzeitiger Bildungsausstieg in Österreich. In Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 523-544). Wiesbaden: Springer VS.
- Gibson, A. (2014). Exzellente Persönlichkeiten und verantwortungsbewusste Potenzialträger im Fokus–Konstruktionen des Schülerhabitus in exklusiven Internatsgymnasien. In Helsper, W., Kramer, R., T., & Thiersch, S. (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 368-387). Wiesbaden: Springer VS.
- Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit?. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(3), S. 362-381.
- Giesinger, J. (2015). Bildungsgerechtigkeit und die sozialen Funktionen der Schule. In Maniti, V., Hermstein, B., Berkemeyer, N., & Bos, W. (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule: Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 150-162). Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Glaser, B., G. & Strauss, A., L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Gomolla, M., & Radtke, F. O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. (3. Aufl.), Wiesbaden: Springer VS.
- Gomolla, M. (2010). Schulische Selektion und institutionelle Diskriminierung. In Neuenschwander, M., P., & Grunder, H., U. (Hrsg.), *Schulübergang und Selektion: Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Umsetzungsperspektiven*, (S. 61-90). Zürich: Rüegger Verlag.

- Gomolla, M. (2017). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In Scherr, A., El-Mafaalani, A., & Yüksel, G. (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 133-155). Wiesbaden: Springer VS.
- Grabau C., Rieger-Ladich M. (2020) Macht. In Weiß, G., Zirfas J. (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 491-503). Wiesbaden: Springer VS.
- Gresch, C., Baumert, J., & Maaz, K. (2010). Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe. In Baumert, J., & Maaz, K. (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. Bildungsentscheidungen* (S. 230-256), Wiesbaden: Springer VS.
- Grundmann, M., Dravenau, D., & Bittlingmayer, U. H. (2006). Milieuspezifische Handlungsbefähigung an der Schnittstelle zwischen Sozialisation, Ungleichheit und Lebensführung. In Grundmann, M., Dravenau, D., Bittlingmayer, U., H., & Edelstein, W. (Hrsg.), *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz* (S. 237-251). Münster: LIT-Verlag.
- Hackl, B. (2017). Plato und Heidegger als Wertanlage?. In Rieger-Ladich, M., & Grabau, C. (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 37-62). Wiesbaden: Springer VS.
- Hadjar, A. (2015). Die Legitimation sozialer Ungleichheit–Bildung, Status und die Akzeptanz von Ungleichheit auf Basis des meritokratischen Prinzips. *Legitimität–Gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Bruchlinien der Rechtfertigung*, S. 153-177.
- Hagedorn, J. (2005). Objektive Hermeneutik. In Mikos, L., & Wegener, C. (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (S. 527-538). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Hasse, R., & Schmidt, L. (2012). Institutionelle Diskriminierung. In U. Bauer, U., H., Bittlingmeyer & A., Scheer (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. (S. 883-899), Wiesbaden: Springer VS.
- Heinemann, A. M., & Mecheril, P. (2017). Erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung. In Scherr, A., El-Mafalaani, A., & Yüksel, G. (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 117-131). Wiesbaden: Springer VS.
- Heinze-Prause, R. (2001). Das Konzept der objektiven (strukturellen) Hermeneutik. In Heinze, T. (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis* (S.213-269). München & Wien: R. Oldenbourg Verlag.
- Heinze, T. (2001). *Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis*. München & Wien: R. Oldenbourg Verlag.

- Helbig, M., & Morar, T. (2017). *Warum Lehrkräfte sozial ungleich bewerten: Ein Plädoyer für die Etablierung tertiärer Herkunftseffekte im werterwartungstheoretischen Standardmodell der Bildungsforschung* No. P 2017-005. WZB Discussion Paper.
- Helmke, A., Jäger, R., S., Balzer, L., I., Hosenfeld, A., Ridder, F., W., Schrader (2002). *MARKUS: Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz, Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Mainz: Verlag Empirische Pädagogik.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen-die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), S. 63-80.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R., T., & Lingkost, A. (2001). Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. *Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W., Kramer, R. T., Thiersch, S., & Ziems, C. (2010). Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. In Baumert, J., Maaz, K., & Trautwein, U., (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (S. 126-152). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Kramer, R. T., & Thiersch, S. (2014a). *Schülerhabitus: theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (Vol. 50). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Kramer, R. T., & Thiersch, S. (2014b). Habitus–Schule–Schüler: Eine Einleitung. In Helsper, W., Kramer, R., T., & Thiersch, S. (Hrsg.), *Schülerhabitus: theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 7-29). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., & Niemann, M. (2015). Auswahlverfahren in „exklusiven Gymnasien“. In Helsper, W., & Krüger, H., H. (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel* (S. 135-164). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Gibson, A., Kiliyas, W., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2020). *Veränderungen im Schülerhabitus?. Die Schülerschaft exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur*. Wiesbaden: Springer VS.
- Herzog, W. (2009). Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In Becker, R. (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 155-194). Wiesbaden: Springer VS.

- Hillmert, S. (2016). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: Zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In Becker, R., & Lauterbach, W. (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 87-115). Wiesbaden: Springer VS.
- Hirschi, A. (2010). Implikationen der Tagungsbeiträge für das theoretische Verständnis von Selektion und Übergängen. In Neuenschander, M., P., & Grunder, H., U. (Hrsg.), *Schulübergang und Selektion: Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Umsetzungsperspektiven* (S. 167-172). Zürich: Rüger-Verlag.
- Hofstetter, D. (2017). *Die schulische Selektion als soziale Praxis*. Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I. Weinheim: Beltz Juventa.
- Höller, I., Lindemann, R., Wallner-Paschon, C., & Schaubmair, V. (2019). Kompetenzentwicklung im Kontext individueller und familiärer Faktoren. In Suchán, B., Höller, I., & Wallner-Paschon, C. (Hrsg.), *PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich* (S. 65-79), Graz: Leykam. DOI: <http://doi.org/10.17888/pisa2018-eb>.
- Holzmayr, M. (2020). „weil mir halt Familie sehr wichtig ist“ – Zum Habitus und seiner Passung als Kernelement der Berufswahl von lehramtsstudierenden. In Wagner-Diehl, D., Kleber, B., & Kanitz, K. (Hrsg.), *Bildung, Biografie, Ungleichheit. Beiträge der Biografieforschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit* (S. 213-233). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Holzmayr, M. (2021). „Die Illusion der Berufswahl. Zur Bedeutung der Passung von Habitus und Feld für Berufswahlstrategien von Lehramtsstudierenden“ unv. (Dissertation Universität Wien).
- Hopf, W. (2014). Bildung und soziale Ungleichheit – Boudon vs. Bourdieu, neue Runde. *Soziologische Revue*, 37(1), S. 25-36. (<https://doi.org/10.1524/srsr-2014-0005>).
- Hormel, U. (2018). Sarrazin musste das Bild der bildungsfernen Migrant*innen nicht erst erfinden. Schule und institutionelle Diskriminierung. In Foitzik, A., & Hezel, L. (Hrsg.), *Diskriminierungskritische Schulentwicklung* (S. 150-164). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Hummrich, M. (2015). Der Fall Schulkulturforschung. Einbettungen im Feld der Bildungsforschung. In Böhme, J., Hummrich, M., & Kramer, R., T. (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. VS*, (S.161-183). Wiesbaden: Springer VS.

- Hummrich, M. (2017). Diskriminierung im Erziehungssystem. In Scheer, A., El-Mafalaani, A., & Yüksel, G. (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 337-352). Wiesbaden: Springer VS.
- Hupka-Brunner, S. (2017). *Hoffen auf Passung? In Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt* (S. 201-218). Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, T. S. (2014). Der Waldorfschülerhabitus–Kulturelle Passungen im Feld reformpädagogischer Privatschulen am Beispiel der anthroposophischen Schulkultur. In Helsper, W., Kramer, R., T., & Thiersch, S. (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 293-306). Wiesbaden: Springer VS.
- Jurt, J. (2012). Bourdieus Kapital-Theorie. In Bergmann, M., M., Hupka-Brunner, S., Meyer, T., & Samuel, R. (Hrsg.), *Bildung–Arbeit–Erwachsenwerden* (S. 21-41). Wiesbaden: Springer VS.
- Kemper, A., & Weinbach, H. (2016). *Klassismus. Eine Einführung*. 2. Auflage. Münster: Unrast.
- Kersting, W. (2001). *John Rawls. Zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.
- Kiefl, W., & Lamnek, S. (1984). *Qualitative Methoden in der Marktforschung. Planung und Analyse*, 11(12), S. 474-480.
- Kieserling, A. (2008). Felder und Klassen: Pierre Bourdieus Theorie der modernen Gesellschaft/Fields and Classes: Pierre Bourdieu's Theory of Modern Society. *Zeitschrift für Soziologie*, 37(1), S. 3-24.
- Kleemann, F., Krähnke, U., & Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung* (2. korrigierte und aktualisierte Auflage ed.). Wiesbaden: Springer VS.
- Koch, K. C., & Dollase, R. (2009). Diskriminierung im Kontext von Bildung und Bildungskarrieren. In Beelmann, A., & Jonas, K., J. (Hrsg.), *Diskriminierung und Toleranz* (S. 337-355). Wiesbaden: Springer VS.
- Kowalski, M. (2020). *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen: Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung* (Vol. 80). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R. T. (2002). *Schulkultur und Schülerbiographien: Das „schulbiographische Passungsverhältnis“ Rekonstruktionen zur Schulkultur II*. Wiesbaden: Springer VS.

- Kramer, R. T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere: Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R. T., & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit–Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In Krüger, H., H., Rabe-Kleberg, U., Kramer R., T., & Budde, J. (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 103-127). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R., T. (2011). *Abschied Von Bourdieu?. Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R. T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R., T. (2013). Abschied oder Rückruf von Bourdieu?. In Dietrich, F., Heinrich, M., & Thieme, N. (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S.115-135). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R., T. (2014). Kulturelle Passung und Schülerhabitus–Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In Helsper, W., Kramer, R., T., & Thiersch, S., (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 183-202). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R. T., Thiersch, S., & Ziems, C. (2015). Schulkultur, Schülerbiografie und Bildungshabitus–Zum Stellenwert der Theorie der Schulkultur für die Analyse von Schulkarrieren und schulischen Übergängen. In Böhme, J., Hummrich, M., & Kramer, R., T. (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 211-235). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R. T. (2015). Dokumentarische Methode und Objektive Hermeneutik im Vergleich: Zugleich ein Versuch der Schärfung einer Rekonstruktionsmethodologie. *Sozialer Sinn*, 16(2), S. 167-198.
- Kramer, R., T. (2017). Habitus und „kulturelle Passung“. In Rieger-Ladich, M., & Grabau, C. (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 183-205). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R. T. (2018). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In Heinrich, M., & Wernet, A. (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 243-267). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R. T., & Pallesen, H. (2019). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kramer, R., T. (2019a). Sequentielle Habitusrekonstruktion. In Kramer, R., T., & Pallesen, H. (Hrsg.), *Lehrerhabitus*. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs (S. 301-330). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R., T. (2019b). Auf die richtige Haltung kommt es an? Zum Konzept des Lehrerhabitus und zu Implikationen für seine absichtsvolle Gestaltung. In Rotter, C., Schülke, C., & Bressler, C. (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 30-53). Weinhheim-Basel: Beltz.
- Kramer, R. T. (2020a). Kontinuität oder Transformation? Methodologische Herausforderungen einer rekonstruktiven Längsschnittforschung. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 109-126). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Kramer, R. T. (2020b). Typenbildung in der Objektiven Hermeneutik–Über Theoretisierungspotenziale einer Rekonstruktionsmethodologie. In Ecarius, J., & Schäffer, B. (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung: Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 89-105). Opladen: Barbara Budrich.
- Krause, D. (2007). „Soziale Ungleichheit“; In Fuchs-Heinritz, W., et al. (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie*, 4. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, H. H., Ecarius, J., Grunert, C. (1994). Kinderbiographien: Verselbständigungsschritte und Lebensentwürfe. In Du Bois-Reymond, M., & Büchner, P., Krüger, H., H., Ecarius, J., & Fuhs, B. (Hrsg.), *Kinderleben* (S. 221-271). Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, H. H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R. T., & Budde, J. (2010). Bildungsungleichheit revisited? eine Einleitung. In *Bildungsungleichheit revisited* (S. 7-21). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2020). Typenbildung. In Günter, M., & Mruck, K. (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 795-812). Wiesbaden: Springer VS.
- Kutscha, G. (1991). Übergangsforschung-zu einem neuen Forschungsbereich. In Beck, K., & Kell, A. (Hrsg.), *Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven* (S. 113-155). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung*. Band 1. Methodologie. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlag-Union.

- Lange-Vester, A., & Redlich, M. (2010). Soziale Milieus und Schule. Milieuspezifische Bildungsstrategien und Lebensperspektiven bei SchülerInnen der Hauptschule und des Gymnasiums. In Brake, A., & Bremer, H. (Hrsg.). *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten* (185-209). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2013). Das Konzept der Habitushermeneutik in der Milieuforschung. In Lenger, A., Schneickert, C., & Schumacher, F. (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus* (S. 149-174). Wiesbaden: Springer VS.
- Lassnigg, L. (2015). *Das 'österreichische Modell' der Bildungsungleichheit: hohe soziale Reproduktion, starke Umverteilung, politische Polarisierung*. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Lauterbach, W. (2012). Sekundäre Bildung in Deutschland. In Bauer, U., Bittlingmayer, U., H., & Scherr, A. (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 573-593). Wiesbaden: Springer VS.
- Lehmann, R. H., Peek, R., & Gänsfuß, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen: Bericht über die Untersuchung im September 1996*. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.
- Lenger, A., & Priebe, S. (2013). Demonstrativer Konsum und die Theorie der feinen Leute: Geschmack, Distinktion und Habitus bei Thorstein Veblen und Pierre Bourdieu. In Lenger, A., Schneickert, C., & Schumacher, F. (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus* (S. 91-108). Wiesbaden: Springer VS.
- Lenger, A., Schneickert, C., & Schumacher, F. (2013). *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus: Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Liegmann, A. B., Mammes, I., & Racherbäumer, K. (2014). Transitionen als Herausforderung für Akteure des Bildungswesens. In Liegmann, A., B., Mammes, I., & Racherbäumer, K. (Hrsg.), *Facetten von Übergängen im Bildungssystem: nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung* (S.7-13). Münster-New York: Waxmann Verlag.
- Lippuner, R. (2012). Pierre Bourdieu. In Eckardt, F. (Hrsg.), *Handbuch Stadtsoziologie* (S. 125-143). Wiesbaden: Springer VS.
- Lipkina, J. (2019). Passung zwischen Besonderem und Allgemeinem – identitäts- und bildungstheoretische Reflexionen zum individuellen Habitus und zum Theorem der Passung. *Pädagogische Rundschau*, 73(3), S. 225-240.

- Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS.
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N., & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), S. 299-327.
- Maaz, K., Neumann, M., Trautwein, U., Wendt, W., Lehmann, R., & Baumert, J. (2008). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Die Rolle von Schüler- und Klassenmerkmalen beim Einschätzen der individuellen Lernkompetenz durch die Lehrkräfte. *Swiss Journal of Educational Research*, 30(3), S. 519-548.
- Maaz, K. & Nagy, G. (2009): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In Baumer, J., Maaz, K., Trautwein, U. (Hrsg.) *Bildungsentscheidungen* (S. 153-182). Wiesbaden: Springer VS.
- Maaz, K., Baumert, J., & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?. In Baumer, J., Maaz, K., Trautwein U. (Hrsg.) *Bildungsentscheidungen* (S. 11-46). Wiesbaden: Springer VS.
- Magyar-Haas, V. (2020). Körper/Leib. In G., Weiß & J., Zirfas, *Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 3-15). Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, P. (1999). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. (4. Auflage) München: Beltz.
- Meyer, K. (2016a). Chancengleichheit. In Goppel, A., Mieth, C., & Neuhäuser, C. (Hrsg.), *Handbuch Gerechtigkeit* (S. 164-168). Stuttgart: JB Metzler.
- Meyer, K. (2016b). Bildung. In Goppel, A., Mieth, C., & Neuhäuser, C. (Hrsg.), *Handbuch Gerechtigkeit* (S. 363-368). Stuttgart: JB Metzler.
- Möller, C., Gamper, M., Reuter J., & Blome, F. (2020). Gesellschaftliche Relevanz, empirische Befunde und die Bedeutung biographischer Reflexionen. In Reuter, J., Gamper, M., Möller, C., & Blome, F. (Hrsg.). *Vom Arbeiterkind zur Professur: Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen* (S. 9-64). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Nairz-Wirth, E., & Gitschthaler, M. (2020). Relational analysis of the phenomenon of early school leaving: A habitus typology. *European Educational Research Journal*, 19(5), S. 398-411.

- Neubacher, M., Freunberger, R., Schreiner, C., Vogtenhuber, S., Oberwimmer, K., Höller, I., Mayrhofer, L., Baumegger, D., Steiger, A., Gurtner-Reinthal, S., Toferer, B., & Wallner-Paschon C. (2019). Indikatoren D: Output–Ergebnisse des Schulsystems. In Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., & Schreiner, C. (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 197-270). Graz: Leykam.
- Neuenschwander, M. P., & Grunder, H. U. (2010). Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Umsetzungsperspektiven. Zürich: Rüegger Verlag.
- Niemann, M. (2014). Transformation und Reproduktion in den Orientierungen von Jugendlichen auf Schule beim Schulformabstieg in die Hauptschule. In Helsper, W., Kramer, R., T., & Thiersch, S. (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 350-367). Wiesbaden: Springer VS.
- Niemann, M. (2020). Übergänge als Abstiege: Orientierungen von Schüler* innen und ihre Positionierung zur Abstufung in der Spanne von Transformation und Reproduktion. In Thiersch, S., Silkenbeumer, M., & Labede, J. (Hrsg.), *Individualisierte Übergänge* (S. 89-107). Wiesbaden: Springer VS.
- Niestradt, F., & Ricken, N. (2014). Bildung als Habitus–Überlegungen zum Konzept eines Bildungshabitus. In Helpser, W., Kramer, R., T., & Thiersch, S., (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 99-124). Wiesbaden: Springer VS.
- Nusche, D., Radinger, T., Busemeyer, M. R., & Theisens, H. (2016). *OECD reviews of school resources: Austria 2016*. Paris: OECD Publishing, doi: 10.1787/9789264256729-en.
- O’Neill, O., (1977). How do we know when opportunities are equal? In Vetterling-Braggin, M., & Elliston, F. (Hrsg.), *Feminism and Philosophy* (S. 177-189). NJ: Totowa.
- Oberwimmer, K., Baumegger, D., & Vogtenhuber, S. (2019a). Kontext des Schul- und Bildungswesens. In Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., & Schreiner, C. (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.
- Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., & Schreiner, C. (2019b). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018*. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Zugang zur Bildung (S. 62-67). Graz: Leykam.

- Oevermann, U. (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In Müller-Doohm, S. (Hrsg.), *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart* (S. 267- 33). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2000a). *Überlegungen zur Integration und Synthesis der begrifflichen und methodischen Instrumentarien der Forschungen im SFB/FK 435 Wissenskultur und gesellschaftlicher Wandel*. Frankfurt am Main: (Manuskript, 99 Seiten).
- Oevermann, U. (2000b). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In Kraimer, K. (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, I* (S. 58-156), Frankfurt am Main.
- Oevermann, U. (2013). Objektive Hermeneutik als Methodologie der Erfahrungswissenschaften von der sinnstrukturierten Welt. In Langer, P., C., Kühner, A. & Schweder, P. (Hrsg.), *Reflexive Wissensproduktion* (S. 69-98). Wiesbaden: Springer VS.
- Petersen, D., Asbrand, B., & Martens, M. (2020) Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe – Zur Rekonstruktion unterrichtlicher Passungsverhältnisse im qualitativen Längsschnitt. In Thiersch, S. (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung: Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen*. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Pham-Xuan, R., & Ammann, M. (2020). Schulleitung in Österreich: Zwischen Leadership und Schulmanagement. *DDS–Die Deutsche Schule*, 112(3), S. 296-301.
- Pott, A. (2002): *Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozeß*. Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, A., Friebertshäuser, B., & Langer, A. (2013). Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einführung. In Friebertshäuser, B., Langer, A., & Prenzel, A. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 17-39). Weinheim: Juventa.
- Quenzel G., & Hurrelmann K. (2019). *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rabenstein, K., & Reh, S. (2013). Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“. In Dietrich, F., Heinrich, M., & Thieme, N. (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 239-257). Wiesbaden: Springer VS.

- Radtke, O., & Gomolla, M. (2002). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske und Budrich.
- Reichertz, J. (2015). Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In Flick, U., von Kardoff, E., & Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 514-524). 11. Auflage. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Ricken, N., & Reh, S. (2018). Leistung als Paradigma. In Reh, S., & Ricken, N. (Hrsg.), *Leistung als Paradigma* (S. 1-17). Wiesbaden: Springer VS.
- Rieser, E. (2011). Also, die positive Einstellung zur Bildung war auf alle Fälle von meiner Mutter da. Hochschulzugang von Frauen mit bildungsferner Herkunft in Österreich. Eine qualitative Studie. In I., Erler, V., Laumbauer & M., Sertl, (Hrsg.), *Schulheft*, 142, S. 115-125.
- Rohlf, C. (2011). *Bildungseinstellungen: Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden, Springer VS.
- Rolff, H. G. (1967). *Sozialisation und soziale Auslese durch die Schule*. Überarbeitete Neuauflage. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Rolff, H. G. (1997). *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Überarbeitete Neuauflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- von Rosenberg, F. (2014). Schülerhabitus und Habitustransformation. Peergroups als Potentiale für Bildungsprozesse. In Helsper, W., Kramer, R., T., & Thiersch, S., (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 274-290). Wiesbaden: Springer VS.
- Rutledge, S., A., Cohen-Vogel, L., Osborne-Lampkin, L. T., & Roberts, R. L. (2015). Understanding effective high schools: Evidence for personalization for academic and social emotional learning. *American Educational Research Journal*, 52(6), S. 1060-1092.
- Salchegger, S., Höller, I., Pareiss, M., & Lindemann, R. (2017). Kompetenzentwicklung im Kontext familiärer Faktoren. In Wallner-Paschon, C., Itzlinger-Bruneforth, U., & Schreiner, C. (Hrsg.) PIRLS 2016. *Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule*. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam.
- Schauenberg, M., & Ditton, H. (2006). Zur Reproduktion von Bildungsungleichheit beim Übertritt auf weiterführende Schulen. In Rehberg, K., S. (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München*. Teilband 1 und 2 (S. 3567-3579). Frankfurt am Main: Campus Verlag.

- Schimank, U. (2018). Leistung und Meritokratie in der Moderne. In Reh, S., Ricken, N. (Hrsg.), *Leistung als Paradigma* (S. 19-42). Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, E. (2014). Herausbildung habitualisierter Bildungsorientierungen im Rahmen eines biografischen Wandlungsprozesses–Das Fallbeispiel einer aufsteigenden Hauptschülerin im Längsschnitt. In Helsper, W., Kramer, R., T., & Thiersch, S. (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 332-349). Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, E. (2020). Der ‚lange Arm‘ eines kollektiven Verlaufskurvenprozesses von Stigmatisierung im Kontext schulischer Aufstiegskarrieren. In Thiersch, S., Silkenbeumer, M. & Labede, J. (Hrsg.), *Individualisierte Übergänge* (S. 109-128). Wiesbaden: Springer VS.
- Schrittesser, I., & Wischer, B. (2013). Equity und Equality, Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit im Bildungssystem. Eine Spurensuche. *Journal für LehrerInnenbildung*, 13(1), S. 4-7.
- Schütze, F. (1983), *Biographieforschung und narratives Interview*. In Neue Praxis, Jg. 13, H., 3., S. 283-293.
- Silkenbeumer, M., & Wernet, A. (2012). *Die Mühen des Aufstiegs: Von der Realschule zum Gymnasium: Fallrekonstruktionen zur Formierung des Bildungsselbst*. Op-laden & Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- Solga, H. (2005). Meritokratie-die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In Berger, P., A., & Kahlert, H. (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 19-38). Weinheim: Juventa.
- Solga, H. (2012). Bildung und materielle Ungleichheiten. Der investive Sozialstaat auf dem Prüfstand. In Becker, R., & Solga, H. (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. 459-487). Wiesbaden: Springer VS.
- Solga, H., & Becker, R. (2012). Soziologische Bildungsforschung–eine kritische Bestandsaufnahme. In Becker, R., & Solga, H. (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. 7-43). Wiesbaden: Springer VS.
- Solga, H., Powell, J., & Berger, P. A. (2009). *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Specht, W., (2009). *Nationaler Bildungsbericht. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.
- Spiegler, T. (2015). *Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen*. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.

- Stancel-Piatak, A. S. (2017). *Effektivität des Schulsystems beim Abbau sozialer Ungleichheit: latentes Mehrebenenmodell individueller und institutioneller Faktoren der sozialen Reproduktion (PIRLS)*. Waxmann Verlag.
- STATISTIK AUSTRIA (2019). *Bildung in Zahlen 2017/18. Schlüsselindikatoren und Analyse*. Wien.
- Steiner, M. (2019). *Von der Chancengleichheit zur Ausgrenzung: ein sozialer Fortschritt durch Bildung?* (Vol. 667). Münster: Waxmann Verlag.
- Stocké, V. (2007). Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment. *European Sociological Review*, 23(4), S. 505–519.
- Stocké, V. (2010). Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidung zur Erklärung von Bildungsungleichheit. In Quenzel, G., & Hurrelmann, K., (Hrsg.), *Bildungsverlierer* (S. 73-94). Wiesbaden: Springer VS.
- Stojanov, K. (2008). Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(4), S. 516-531.
- Stojanov, K., (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stojanov, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In Dietrich, F., Heinrich, M., & Thieme, N. (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 57-69). Wiesbaden: Springer VS.
- Stojanov, K. (2020). Gerechtigkeit. In Weiß, G., & Zirfas, J. (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 203-214). Wiesbaden: Springer VS.
- Strietholt, R., & Bos, W. (2014). Bildungsungleichheit und Bildungsgerechtigkeit. *RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 62(2), S. 145-150.
- Thiersch, S. (2014). *Bildungshabitus und Schulwahl: Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familialen 'Erbes'* (Band 52). Wiesbaden: Springer VS.
- Thiersch, S., Silkenbeumer, M., & Labede, J. (2020). Individualisierte Übergänge im Kontext von Aufstiegen, Abstiegen und Umstiegen im Bildungssystem. Eine Einleitung. In Thiersch, S., Silkenbeumer, M., & Labede, J. (Hrsg.), *Individualisierte Übergänge* (S. 1-16). Wiesbaden: Springer VS.

- van Ackeren, I., Bellenberg, G., Klein, E., D., & Korte, J. (2020). Schule und ihre Veränderung. In Hascher, T., Idel, T., S., & Helsper, W. (Hrsg.). *Handbuch Schulforschung* (S. 1-19). Wiesbaden: Springer VS.
- Walgenbach, K., & Pfahl, L. (2017). Intersektionalität. Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. In Bohl, T., Budde, J., & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen* (S. 141-158). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wallner-Paschon, C. (2019). Zusammenfassung der Ergebnisse. In Suchan, B., Höller, I., & Wallner-Paschon, C. (Hrsg.). PISA 2018. *Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich* (S. 95-98). Graz: Leykam.
- Walther, A., & Stauber, B. (2018). Bildung und Übergänge. In Tippelt, R., & Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 905-922). Wiesbaden: Springer VS.
- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen.
- Weber, M. (2008). Intersektionalität sozialer Unterscheidungen im Schulalltag. In Seemann, M. (Hrsg.), *Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis*. Oldenburg, S. 41–59.
- Weber, C. (2020). *Herkunftsbedingte Bildungsungleichheiten – Die Rolle von Bildungsübergängen. Erziehung & Unterricht*, 3-4, S. 299-308.
- Wellgraf, S. (2014). Von Boxern und Klavierspielerinnen. Kulturelle Passungen bei Berliner Hauptschülern und Gymnasiasten. In Helsper, W., Kramer, R., T., & Thiersch, S. (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 307-331). Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wicht, A., Stawarz, N., & Ludwig-Mayerhofer, W. (2019). Bildungsarmut und soziale Einbettung. In Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (Hrsg.). *Handbuch Bildungsarmut* (S. 213-239). Wiesbaden: Springer VS.
- Wiesner, C., & Heißenberger, P. (2019). Schulautonomie in Österreich. In Rauscher, E., Wiesner, C., Paasch, D., & Heißenberger, P. (Hrsg.), *Einwirkungen und Auswirkungen. Schulautonomie-Perspektiven in Europa* (S. 135-193). Münster & New-York: Waxmann Verlag.

- Wimmer, C., & Oberwimmer K. (2021). Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 261-270). Wien. DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2021>.
- Witzel, A. (2000). *Das problemzentrierte Interview*. *Forum Qualitative Sozialforschung*, Vol 1. <https://doi.org/10.17169/FQS-1.1.1132>.
- Wohlkinger, F., & Bayer, M. (2020). Typologie des Schülerhabitus in der Sekundarstufe I. Ein quantitativer Operationalisierungsansatz mit Daten des Nationalen Bildungspanels. *Journal for educational research online*, 12(2), S. 67-88.
- Wößmann, L. (2008). Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und Chancengleichheit im internationalen Vergleich. In *Erziehung und Unterricht* (158), S. 509-517.
- Wößmann, L., Lergetporer, P., Grewenig, E., Kersten, S., Kugler, F., & Werner, K. (2019). *Was die Deutschen über Bildungsungleichheit denken Ergebnisse des ifo Bildungsbarometers 2019*. Ifo Schnelldienst, 72(17), S. 27-41.
- Young, M. (1958). *The Rise of Meritocracy: 1870-2033. An Essay on Education and Equality*. London: Thames and Hudson.

Online Links:

- Baumert, J., Maaz, K., & Jonkmann, K. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule als Forschungsgegenstand: Robuste Befunde, die Bewährung von Wert-Erwartungs-Modellen und offene Fragen. In BMBF (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule-Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 385-398). (o.O.). https://amsforschungsnetzwerk.at/downloadpub/2010_bmbf_bildungsforschung_band_34.pdf#page=7 Zugriff am: 07.02.2022.
- BGBI. III Nr. 155/2008 Bundes-Verfassungsgesetz, https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2008_III_155/BGBLA_2008_III_155.html Zugriff am 06.02. 2022.
- BGBI. Nr. 1/1930 Bundes-Verfassungsgesetz, Kundmachung Nr. 138, (2017). zuletzt geändert durch BGBI. I <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40197291/NOR40197291.pdf> Zugriff am 06.02. 2022.

- BIFIE (2019). Standardüberprüfung 2019. Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht. Salzburg. Zugriff am: 27.01.2021. <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bildungsstandardueberpruefungen/ergebnisberichte> Zugriff am 06.02.2022.
- BMBWF (2019)
https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/schule/4/Seite.110035.html Zugriff am 06.02. 2022.
- BMBWF (2021) – Lehrplan der Mittelschule – Allgemeines Bildungsziel
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxc?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> Zugriff am 06.02. 2022.
- BMBWF (2021b) – Volksschule
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/vs.html> Zugriff am 06.02. 2022.
- BMBWF (2021c) – Schulsystem
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa.html> Zugriff am 06.02. 2022.
- Bonefeld, M., & Dickhäuser, O. (2017). *Max vs. Murat: Effekte des Migrationshintergrundes bei der Diktatbeurteilung*. Konferenz-Beitrag, GEPF. von: https://www.researchgate.net/publication/317687156_Max_vs_Murat_Effekte_des_Migrationshintergrundes_bei_der_Diktatbeurteilung. Zugriff am 15.09.2021.
- Giesinger, J. (2019). *Bildungsgerechtigkeit und der Wert der Bildung*. Vortrag im Rahmen der Vorlesung «Gerechtigkeit und Bildung» von Prof. Franziska Felder, Universität Wien, 19. Mai 2021. http://www.erziehungsphilosophie.ch/publikationen/Giesinger_Bildungsgerechtigkeit-Vortrag-Wien-2021-Text.pdf. Zugriff am 13.07.2021.
- Graf von Krockow, C., (1972). Die Illusion der Chancengleichheit. In Zeit Artikel vom 18.02.1972. <https://www.zeit.de/1972/07/die-illusion-der-chancengleichheit> Zugriff am 07.06. 2020.
- Hillmert, S. (2019). *Meritokratie als Mythos, Maßstab und Motor gesellschaftlicher Ungleichheit. Tübingen*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20954.70081> Zugriff am 30.03. 2020.

- Leitgöb, H., Bacher, J., & Weber, C. (2015). *Leistungsvergleich der Neuen Mittelschule mit der AHS-Unterstufe und der Hauptschule*. Comparison of the Performance of the New Middle School to Academic Secondary School and Secondary Modern School. Bifie. https://www.researchgate.net/publication/274354112_Leistungsvergleich_der_neuen_Mittelschule_mit_der_AHSUnterstufe_und_der_Hauptschule
- Schreiner, C., & Breit, S. (2014). Standardüberprüfung 2013 Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht. Salzburg: BIFIE https://www.researchgate.net/publication/327557969_Standardueberprufung_2013_Englisch_8_Schulstufe_Bundesergebnisbericht Zugriff am 17.01.2022.
- Tiroler Tageszeitung 30.12.2021, <https://www.tt.com/artikel/18525838/nicht-nur-leistung-entscheidet-ueber-schullaufbahn> Zugriff am 06.02. 2022.

Interviewleitfaden und Interviewtranskripte

Folgende Regeln wurden bei der Transkription berücksichtigt.

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, zum Beispiel: Ich gehe heuer auf das Oktoberfest.
2. Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen, Wortdoppelungen nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“
3. Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise wird aus „Er hatte noch so’n Buch genannt“ wird zu „Er hatte noch so ein Buch genannt“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, beispielsweise: „bin ich nach Kaufhaus gegangen.“
4. Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung, wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden.
5. Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert.
6. Zur Lesbarkeit werden hier Zeilen zu den jeweiligen Passagen zugeordnet.
7. Die interviewende Person wird durch ein „r:“, die befragte Person durch das Wort „Schüler*in“ gekennzeichnet.
8. Im Transkript sind alle Worte klein geschrieben.

Das Regelsystem wurde in Anlehnung folgende Quelle erstellt:

Dresing, T. & Pehl, T. (o.J.). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*, 1. Auflage. Eigenverlag Marburg 2011, S.15ff ISBN 978-3-8185-0489

Der Interviewleitfaden und die Interviewtranskripte stehen auf der Webseite des Verlages zum kostenlosen Download zur Verfügung:

<https://doi.org/10.3224/96665073A>.

Darüber hinaus sind sie unter folgenden Links zu finden:

Transkriptionen

https://drive.google.com/file/d/1okrVc1GbLsPp24v9rb2MVEav4r_XSMGy/view?usp=sharing



Interviewleitfaden

<https://drive.google.com/file/d/1TIHCbqPlJ5LNIxdojLhZpi6zfKdpblzf/vi-ew?usp=sharing>





Manfred Liebel

Kritische Kinderrechtsforschung

Politische Subjektivität und
die Gegenrechte der Kinder

2023 • 284 Seiten • Kart. • 34,90 € (D) • 35,90 € (A)
ISBN 978-3-8474-2708-7 • eISBN 978-3-8474-1876-4

Das Buch beleuchtet die Debatte und Forschung zu Kinderrechten. Es macht auf Themen aufmerksam, die bisher vernachlässigt wurden, und skizziert neue Konturen und ethische ebenso wie politische Herausforderungen einer kritischen Kinderrechtsforschung, die sich den Kindern als sozialen Subjekten verpflichtet sieht.

Es greift hierzu Diskussionen auf, die im Globalen Süden, insbesondere in Lateinamerika geführt werden.

www.shop.budrich.de



Angela Wernberger (Hrsg.)

Professionalitäts- forschung in der Sozialen Arbeit

Praxeologisch-rekonstruktive
Perspektiven

Schriften der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Band 38
2023 • 195 Seiten • kart. • 26,00 € (D) • 26,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-2563-2 • eISBN 978-3-8474-1670-8

Wie lässt sich professionelles sozialarbeiterisches Handeln beschreiben? Der Begriff „Professionalität“ erzeugt Erwartungen an die Qualität organisierten sozialen Handelns. Der Wissenschaft dient er zur Reflexion und Modellbildung. In den Blick geraten dabei hauptsächlich zweckrationale Aspekte berufsgebundener Tätigkeiten. Unberücksichtigt bleiben oft atheoretische Praktiken und performative Logiken, die die Praxis maßgeblich orientieren und konstituieren, mithin im situativen Vollzug sozialisatorisch wirken. Der Sammelband leistet einen Beitrag zur Rekonstruktion solcher Praktiken.

www.shop.budrich.de

Robert Pham Xuan

Die feinen Unterschiede in der Schullaufbahn

Rekonstruktionen zum Schüler:innenhabitus
beim Übertritt von der Mittelschule ins Gymnasium

Schulische Übertritte sind seit einiger Zeit Gegenstand erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Forschungsdiskurse. Gerade im mehrgliedrigen Schulsystem Österreichs zeigen sich an diesen Übergängen vielfältige Exklusionsmechanismen. In der vorliegenden Forschungsarbeit geht der Autor den Fragen nach, welche Habitusformationen bei einem Übertritt von der Mittelschule in die gymnasiale Oberstufe rekonstruiert werden können und was die Ergebnisse für eine inklusive und ungleichheitsreflexive Schul- und Unterrichtsentwicklung leisten können. Hierfür führte der Autor eine qualitative Interviewstudie mit ehemaligen Mittelschüler:innen, 12 Wochen nach ihrem Übertritt, durch.

Der Autor: **Mag. Robert Pham Xuan, PhD.** Post-Doc. am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck

ISBN 978-3-96665-073-1



www.budrich-academic-press.de