

Edna Imamović & Sarah Mayr

Schulwahlentscheidungen am Bildungsübergang nach der Sekundarstufe I: Individuelle und systemische Bezüge

Zusammenfassung

Folgender Beitrag fußt auf dem Dissertationsprojekt „Mit Fäden der Vertrautheit den Weg weiterflechten. Der Bildungsübergang nach der Sekundarstufe I aus der Perspektive lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher“. Komplementär zum Forschungs- und Wissensstand zu Übergängen nach der Pflichtschulzeit widmet sich die Interviewstudie den subjektiven Darstellungen der jeweiligen Bildungsentscheidungen. Ausgehend davon, dass diese Phase als für die berufliche Zukunft wegweisend gesehen werden kann, werden die Begründungen der Schulwahl hinsichtlich argumentativer Muster analysiert. Analytische Wege und Schlussfolgerungen werden anhand von zwei Fallbeispielen aufgezeigt sowie aus der Perspektive der möglichen Begleitung von Jugendlichen heraus kommentiert.

Einleitung

Der Bildungsübergang nach der Sekundarstufe I stellt eine weichenstellende Phase für die weitere Bildungs- und Lebenslaufbahn von Jugendlichen dar. In dieser Studie werden Ausschnitte aus der Lebensrealität und die Entscheidungsumstände in dieser Übergangsphase von lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen im urbanen österreichischen Kontext erforscht. Aus bildungssoziologischer Sicht wird der Übergang nach der Pflichtschulzeit nicht als linearer Prozess, sondern als komplexes Zusammenspiel subjektiver Handlungsspielräume (Bachsleitner et al., 2022; Flecker & Zartler, 2020) und systemischer Dimensionen verstanden. Konzepte wie Bourdieus „sprachliches Kapital“ oder Gogolins „monolingualer Habitus“ (2008) verweisen auf strukturelle Ungleichheiten, die in Bildungseinrichtungen fortgeschrieben werden. Nationale Daten für Österreich zeigen, dass lebensweltlich mehrsprachige Jugendliche seltener den Übergang in höherqualifizierende Schulformen schaffen (Walenta-Bergmann et al., 2024, S. 278-321).¹

Folgender Beitrag stellt zwei Fallbeispiele aus der Dissertationsstudie „Mit Fäden der Vertrautheit den Weg weiterflechten. Der Bildungsübergang nach der Sekundarstufe I aus der Perspektive lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher“ (Imamović, i.V.) in den Fokus. Als Grundlage dienen Analyseergebnisse, die sich auf die Schulwahlbegründungen der befragten Jugendlichen beziehen. Diese Begründungen sind mit Diskursen über Schulen, individuellen Ressourcenverfügbarkeiten und Zugangsverfahren verknüpft und verweisen auf Bedingungen, die im Sinne einer „Schleuse“ (Walther & Stauber, 2007) dazu beitragen, Übergänge zu ermöglichen oder zu blockieren. Aufbauend auf der Diskussion von zwei Fallbeispielen werden mögliche Zugangsweisen für die Begleitung von Jugendlichen in Bildungsberatungsmaßnahmen skizziert und erläutert. Dabei werden zunächst soziale Einflüsse in der Entscheidungsphase u.a. unter

Berücksichtigung von gruppendynamischen Prozessen erläutert und daraufhin Handlungsempfehlungen für verschiedene Bildungsakteur:innen und Eltern formuliert.

Habitus, Herkunft und Sprache am Bildungsübergang

Um sich über die (makro-)strukturellen Bedingungen aller Nahtstellen im Bildungsweg von Schüler:innen einen Überblick zu verschaffen und um sich dem Schüler:innen-Verhalten am Bildungsübergang nach der Pflichtschulzeit im österreichischen Kontext anzunähern, eignet sich der Nationale Bildungsbericht 2024 als eine erste Bezugsquelle. Unter dem Gesichtspunkt der Frage der Chancengerechtigkeit werden im Bericht Dimensionen herausgestrichen, die die Schlechterstellung von Schüler:innen in Abhängigkeit von unterschiedlichen Aspekten sozialer Kategorisierung (höchste Bildung der Eltern, Geschlecht etc.) thematisieren (Walenta-Bergmann et al., 2024, S. 278–321; Wimmer et al., 2024, S. 322–370). Da sich das Dissertationsprojekt „Mit Fäden der Vertrautheit den Weg weiterflechten. Der Bildungsübergang nach der Sekundarstufe I aus der Perspektive lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher“ besonders individuellen Deutungen der eigenen Situation seitens lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher widmet, sind Befunde interessant, die sich mit Schüler:innenströmen und Bildungswegen befassen. Nicht-maturaführende Schulen werden eher von lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen gewählt. Schon beim Übergang von der Volksschule in die AHS-Unterstufe zeigt sich eine Diskrepanz zwischen Schüler:innen, die basierend auf statistischen Erhebungen nach der im Alltag gesprochenen Sprache zusammengefasst werden. Bundesweit wechseln 41% der Schüler:innen mit „deutscher Alltagssprache“ von der Volksschule in die AHS-Unterstufe, bei jenen mit „nichtdeutscher“ Alltagssprache sind es 32% (Walenta-Bergmann et al., 2024, S. 289–293). Die schulische Herkunft bzw. die Weichenstellung nach der Primarstufe prägt auch den Übergang in die Sekundarstufe II; die Streuung in Bezug auf die Verteilung auf die verschiedenen (Aus-)Bildungswege ist bei den Schüler:innen aus der Mittelschule am größten (Walenta-Bergmann et al., 2024, S. 293).

Die Frage und Antwortsuche nach Bedingungen, Ursachen und Kontextfaktoren für Bildungsentscheidungen sind in der Bildungs- und Transitionsforschung fest verankert (Bachsleitner et al., 2022; Baumert et al., 2010; Kristen & Dollmann, 2010; Flecker & Zartler, 2020; BMBWF, 2021; BMBWF, 2024; Walther & Stauber, 2007). Die Beteiligung an Bildung und der Zugang zu Bildungsinstitutionen der Sekundarstufe I und II zeigen deutliche soziale Unterschiede auf: Kinder aus privilegierten Familien wechseln signifikant häufiger auf die AHS, was u.a. durch primäre und sekundäre Herkunftseffekte im Sinne Boudons erklärt werden kann. Primäre Herkunftseffekte beziehen sich auf mit der sozialen Herkunft bezogene Leistungsunterschiede (z.B. durch besseres familiäres Lernumfeld oder finanzielle Möglichkeiten für Nachhilfe), sekundäre auf Bildungsentscheidungen. Für die Studie der Erstautorin werden in der Auswertungsphase insbesondere andere Studien als punktuelle Referenz herangezogen, die sekundäre Effekte anhand empirischer Befunde belegen und ausdifferenzieren. Einige werden hier exemplarisch genannt und ihre Ergebnisse kurz skizziert: Dumont et al. (2019) zeigen etwa, dass bei privilegierten Familien der Habitus sowie kulturelles und soziales Kapital – im Sinne Bourdieus – dazu führen, dass der Gymnasialbesuch als selbstverständlich wahrgenommen wird (Bachsleitner et al., 2022, S. 9–13). Das Wissen über das System und seine Handlungslogiken spielen in Bildungsentscheidungen hinein. Sekundäre Herkunftseffekte lassen sich also mit Handlungsmustern und der Reproduktion sozialer Herkunft in Verbindung bringen. Besonders im Kontext Sprachlicher Bildung interessant ist die Studie von Sawert (2018), der die Fremd-

sprachenwahl an Schulen untersucht und diese mit Distinktionsmechanismen in Zusammenhang bringt. Bei weniger privilegierten Familien ist beispielsweise ein stärkeres Abwägeverhalten zu verzeichnen (Dumont et al., 2019, S. 221). Ebenso sei auch das Erklärungsmodell des Statuserhalts zu nennen, welches auf Arbeiten von Goldthorpe (1997) und Esser (1999) aufbaut: “Das Motiv des Statuserhalts in der Generationenfolge besagt, dass Eltern für ihre Kinder Bildungsentscheidungen vermeiden, die einen sozialen Abstieg nach sich ziehen”. (Maaz et al., 2010, S.17).

Vor dem Hintergrund der skizzierten Befunde stellt sich die Frage, inwiefern Jugendliche verschiedene Mechanismen und Erwartungen bei der Schulwahl selbst wahrnehmen und inwiefern sich diese in den Interviewgesprächen widerspiegeln.

Soziale Einflüsse in Entscheidungsprozessen

Die Entscheidung für eine weiterführende Schule wird oft als individuelle Wahl betrachtet, die sich an den Interessen und Leistungen der Schüler:innen orientiert. Tatsächlich ist diese Entscheidung jedoch stark von sozialen Einflüssen geprägt. Familie, Geschwister und der Freundeskreis fungieren als zentrale Bezugsgruppen, die den Entscheidungsprozess erheblich beeinflussen. Bezogen auf die in diesem Beitrag dargestellten Fallbeispiele *Alma* und *Milan* lässt sich sagen, dass als Vorbilder etwa ältere Geschwister dienen und die Erziehungsberechtigten bei der Schulwahl nicht maßgeblich involviert sein müssen. Vor allem weil das Aufsteigen und erfolgreiche Absolvieren der Schule als schwierig dargestellt wird, erscheint es nachvollziehbar, sich stark an jenen zu orientieren, die ähnliche Voraussetzungen (u.a. Deutsch als L2/L3) mitbringen und es “trotzdem schaffen”. Potenzielle sprachen- und schulleistungsbezogene Unsicherheiten werden durch diese Personen temporär kompensiert. Sozialpsychologische Mechanismen wie Konformität, Aspekte der Gruppendynamik sowie informationale und normative soziale Einflüsse können ebenso eine wichtige Rolle spielen.

Informationaler sozialer Einfluss tritt dann ein, wenn Individuen sich im Zuge ihrer Entscheidung auf Wahrnehmungen und Urteile einer Gruppe beziehen (Eschenbeck & Lohaus, 2022, S. 112), weil sie glauben, dass diese mehr Wissen oder Erfahrung habe (Wurzbach von, 2013, S. 137). Besonders Eltern und ältere Geschwister fungieren als Autoritätspersonen, deren Meinungen als potenziell richtungsweisend wahrgenommen werden. Wenn beispielsweise Geschwister eine bestimmte Schule besucht haben und positive Erfahrungen schildern, kann dies die Entscheidung der jüngeren Geschwister stark beeinflussen.

Normativer sozialer Einfluss bezeichnet die Tendenz von Jugendlichen, ihre Entscheidungen an die Erwartungen ihres sozialen Umfelds anzupassen, um Akzeptanz zu erfahren und nicht ausgeschlossen zu werden (Reindl, 2021, S. 41). Dies bedeutet, dass sie dazu neigen, eine Schule zu wählen, die von Freund:innen oder Geschwistern bevorzugt wird, selbst wenn eine andere Schule besser für sie geeignet sein könnte. Das Bedürfnis nach Zugehörigkeit kann dabei stärker sein als rationale Argumente für eine alternative Schulwahl. In den Interviews mit Jugendlichen, die in der Mittelschule gute Noten hatten, taucht dieser Aspekt in den Argumentationen auf (Imamović, i. V.). Cousinen und Cousins sowie Geschwister, aber auch die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft insgesamt sind in den Erzählungen miteinander verflochten.

Wie der elterlichen Einflussnahme kommt auch den Gleichaltrigen eine zentrale Bedeutung zu. Im Datenmaterial der Dissertationsstudie prägt sich diese Einflussnahme sehr unterschiedlich aus – die genannten Akteur:innen werden sowohl als richtungsweisend als auch als Instanz

verstanden, von der man sich abgrenzt. Als Peers können Gleichaltrige den Prozess der beruflichen Orientierung in konstruktiver Weise fördern, indem sie sowohl informelle Informationen bereitstellen als auch emotionale Unterstützung leisten. Gleichzeitig ist jedoch ein potenziell hemmender Einfluss zu berücksichtigen: Streben nach Konformität und sozialer Zugehörigkeit kann dazu führen, dass individuelle Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten nicht ausgeschöpft werden (Wurzbach von, 2013, S. 86). Neben sozialpsychologischen Mechanismen erklärt auch die Neurowissenschaft, warum Jugendliche besonders empfänglich für sozialen Einfluss sind. Albert et al. (2013) zeigen, dass das jugendliche Gehirn sich noch in einer Entwicklungsphase befindet, in der das Belohnungssystem besonders sensibel auf soziale Anerkennung reagiert. Gleichzeitig ist der präfrontale Kortex, der für rationale Entscheidungsfindung und Impulskontrolle zuständig ist, noch nicht voll ausgereift. Dies bedeutet, dass Jugendliche kurzfristige soziale Zugehörigkeit oft über langfristige rationale Entscheidungen stellen. Beide Dimensionen spielen in den Erklärungen der Jugendlichen eine Rolle, wobei die Trennschärfe oft schwer herzustellen ist (Imamović, i. V.). Alle befragten Jugendlichen äußern nämlich konkrete Ziele in Bezug auf den sozialen Aufstieg, die die Erstautorin ebenso als langfristig rationale Entscheidungsdimension interpretiert. Diese in den Erzählungen als erstrebte innere Landkarte ist gefährdet, wenn die Schulleistungen mit diesem Plan nicht kompatibel erscheinen.

Insgesamt sind all diese Erkenntnisse für das Nachvollziehen individueller Schulwahlentscheidungen besonders relevant. Jugendliche könnten sich gegen eine potenziell besser geeignete Schule entscheiden, weil sie befreundete Mitschüler:innen nicht verlieren möchten oder weil sie sich vor sozialer Stigmatisierung fürchten, wenn sie sich für eine weniger populäre Schule entscheiden. Zudem zeigt die Studie von Bursztyń et al. (2019), dass Druck durch Peers besonders stark wirkt, wenn Entscheidungen öffentlich sichtbar sind. Dies ist bei der Schulwahl oft der Fall, da Mitschüler:innen ihre Wahl diskutieren und bewerten (siehe auch Imamović, 2021) und im Fall einer nicht akzeptierten Entscheidung eine Abgrenzung bzw. der Abschied aus einer Gruppe notwendig wird.

Schulwahlbegründungen im Vergleich: Methodisches Vorgehen

Theoretische und forschungsmethodologische Verortung der Studie

Die vorliegende Studie untersucht Bildungsübergänge aus der Perspektive der Jugendlichen selbst, um zu verstehen, wie sie diese Übergänge erleben und deuten. Hierbei wird der Grounded Theory-Ansatz (Breuer et al., 2019; Charmaz, 2014) verwendet, der sowohl mikroanalytische Methoden – wie narrative und interaktionale Verfahren – als auch makrotheoretische Konzepte von Diskurs, Macht und Identität miteinander verbindet. Der Bildungsübergang wird dabei nicht nur als individueller Prozess betrachtet, sondern als ein Ergebnis des Zusammenspiels zwischen individuellen Deutungen, sozialen Normen und den gesellschaftlichen Strukturen, die das Bildungssystem prägen. In dieser Perspektive sind die Jugendlichen weder völlig autonome Akteure noch vollständig von äußeren Faktoren determiniert. Vielmehr entstehen ihre Entscheidungen und Handlungen im Spannungsfeld von persönlichen Interpretationen, sprachlichen Praktiken und den übergeordneten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

Anhand der Fallbeispiele von *Alma* und *Milan* (Pseudonyme) stellt dieser Beitrag dar, wie diese beiden Jugendlichen mit den sozialen und institutionellen Gegebenheiten des Bildungssystems umgehen. Dabei werden ihre Schulwahl, Handlungsoptionen und die Motivationslagen, die ihre

Entscheidungen beeinflussen, im Detail betrachtet. Zusätzlich zu bereits gut erforschten systemischen Faktoren wie Geschlecht, sozioökonomischer Hintergrund und anderen sozialstrukturellen Aspekten (Bachsleitner et al., 2022; Baumert et al., 2010; Kristen & Dollmann, 2010; Flecker & Zartler, 2020) wird auch die subjektive Perspektive lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher in den Fokus genommen. Diese individuelle Deutung der Bildungsübergänge stellt einen wichtigen, oft unterrepräsentierten Aspekt dar und ergänzt die bestehende Forschung, indem sie die Vielfalt der Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten berücksichtigt – und so wie diese von den Jugendlichen sprachlich dargestellt wird. Die zentrale Forschungsfrage dieses Beitrags lautet daher: Inwiefern lässt sich der Bildungsübergang nach der Sekundarstufe I aus der Perspektive von Jugendlichen verstehen und rekonstruieren? Diese Frage wird im Laufe des Forschungsprozesses weiterhin verfeinert, um ein differenziertes Verständnis der subjektiven Erlebens- und Entscheidungsmuster der Jugendlichen zu ermöglichen.

Sampling

Aus den insgesamt 19 Interviews mit Jugendlichen, die zum Zeitpunkt der Befragung etwa 15 bis 16 Jahre alt waren, werden für die Fallstudien die Interviews mit zwei Schüler:innen, nämlich *Milan* und *Alma*, ausgewählt. Der Schüler *Milan* ist zum Zeitpunkt der Erhebung 16 Jahre alt; das Interview dauert 41 Minuten und 31 Sekunden. Im Auswertungsprozess konnten 15 Erzählsegmente (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004, S. 318) definiert werden. Das Interview mit *Alma* (15 Jahre alt) hingegen war kürzer und dauerte genau 16 Minuten. In der Auswertung konnten 10 Erzählsegmente definiert werden.

Grob unterscheiden sich die beiden Fälle in Bezug auf die Schulform und die zeitliche Länge des Übergangs. *Milan* besuchte nach der Mittelschule zunächst die Handelsakademie, konnte aufgrund negativer Noten nicht aufsteigen und besucht zum Zeitpunkt der Befragung die Handelsschule. *Alma* hingegen absolvierte die Aufnahmeprüfung aufgrund nicht erfüllter Zugangsvoraussetzungen und ist im ersten Jahr in der Handelsakademie. Gewählt wurden die Beispiele, weil beide im Zuge der theoretischen Sättigung wichtige Anhaltspunkte enthielten. Baulich befinden sich die zwei von den Schüler:innen besuchten Schulformen (eine maturaführend, eine nicht) in einem Gebäude – das Curriculum und der Bildungsabschluss unterscheiden sich. Die beiden Interviews fanden im selben Raum des Schulgebäudes statt.

Datenerhebung – Interviews mit Schüler:innen

Nach ersten ethnographischen Beobachtungen (Blommaert & Jie, 2020) von Beratungsgesprächen an drei Schulen erfolgten die Konzeptualisierung der Interviews sowie die Befragung von Schüler:innen an unterschiedlichen Schulstandorten und -arten (Handelsakademie oder Handelsschule) in zwei voneinander getrennten Datenerhebungsphasen (Herbst/Winter 2018 bzw. Frühjahr 2023), wobei die in diesem Beitrag diskutierten Interviews im Frühjahr 2023 an einem der Schulstandorte geführt wurden. Die Interviews begannen mit der Anfertigung eines Sprachenportraits durch die Schüler:innen (Krumm & Jenkins, 2001), das sie anschließend beschrieben haben. Damit verbunden war eine semi-strukturierte Befragung, bei der die Geschichte hinter der Schulwahl und die Verknüpfung zu schulischen Leistungen im Mittelpunkt standen. Die Interviewpartnerin *Alma* besuchte zum Zeitpunkt der Befragung die Handelsakademie (HAK) und der Interviewpartner *Milan* die Handelsschule (HAS).

Forschungsstil und Auswertung

Die gesamte Studie orientiert sich am Forschungsstil der Grounded Theory-Methode (Breuer et al., 2019; Charmaz, 2014; Strübing, 2021), wobei feinanalytische Auswertungsverfahren, die an die Agency-Analyse (Löwenstein, 2022; Lucius-Hoene & Deppermann, 2004) und die Kritische Diskursforschung (Reisigl & Wodak, 2016) angelehnt sind, bei der Auswertung des Interviewmaterials und der Textanalyse zum Einsatz kamen. Im folgenden Kapitel werden die wichtigsten Analyseergebnisse in Bezug auf die beiden ausgewählten Fälle zusammengetragen. Dort wo es sinnvoll ist, werden Verbindungen zum gesamten Interview-Korpus explizit gemacht. Exemplarisch wird hier das Prinzip des Kontrastierens (Breuer et al., 2019, S. 8) in Ansätzen umgesetzt – ein wichtiger Prozess im Zuge der Kodierung und Entwicklung der datengeleiteten Theorie.

Inter- und intrapersonale Erfahrungen im Vergleich: *Milan* und *Alma*

Bereits früh im Forschungsprozess entstand in den ersten Interviews und im Zuge der Gespräche mit den Jugendlichen der Eindruck, dass die Bildungsentscheidung nicht nur mit den Noten am Ende der 4. Klasse der Mittelschule in Zusammenhang steht, sondern dass auch Interaktionsprozesse und Kommunikationssituationen als Referenz herangezogen werden, um dem eigenen Bildungsweg in der Interviewsituation einen “Sinn” zu geben. So werden Gespräche vor dem offiziellen Anmeldeverfahren in den jeweiligen Schulen wiedergegeben: Gespräche mit Lehrer:innen, mit Erziehungsberechtigten, Verwandten und mit Peers. Anhand der in diesem Beitrag dargestellten beiden Fälle von *Milan* und *Alma* möchten wir dies exemplarisch darlegen und die Bedeutung dieser Gespräche veranschaulichen. Im Folgenden werden zentrale Analyseergebnisse aus den Interviews thematisch strukturiert und kontrastierend dargestellt. Auf beide Sprachenportraits wird eingegangen, abgebildet wird jedoch aus Gründen der Anonymisierung nur eines.

Sprachenfächer als Hürde

Von den Gemeinsamkeiten, die auf ihren Erzählungen fußen, kann festgehalten werden: Beide besuchen unterschiedliche Schularten, die jedoch im selben Gebäude verortet sind. Sie haben eine Zeit lang als Anfänger:innen die 1. Klasse einer Handelsakademie besucht. Erst im Laufe des Interviewgeschehens kristallisiert sich heraus, dass *Milan* die 1. Klasse in der Handelsakademie nicht geschafft hat und im Laufe des Schuljahres immer häufiger von der Schule ferngeblieben war – ein Thema, das er erst nach einer Phase des Vertrauensaufbaus anspricht. *Alma* besucht nach der Mittelschule die Handelsakademie erst nachdem, wie sie schildert, ihre Schwester sie dazu bewegt habe, eine Aufnahmeprüfung zu machen. Das Zeugnis nach der 4. Klasse der Mittelschule beschreibt sie als “nicht gut” und auch bei der Aufnahme stellte das Fach Deutsch eine Hürde dar, die sie jedoch nach einem weiteren Prüfungsversuch bewältigen kann. In den Sprach(en)portraits spielen bei beiden ihre Erstsprache eine Rolle – bei *Milan* handelt es sich um Kroatisch und bei *Alma* um Bosnisch und Montenegrinisch. Als Gemeinsamkeit lässt sich feststellen, dass sich beide auf das Bestehen oder Nicht-Bestehen in einem Sprachenfach in ihrer Laufbahnbeschreibung beziehen. Ebenso haben beide einen Bezug zu “hochdeutsch” wie *Milan* es ausdrückt. *Almas* Familie lebte zeitweise in Deutschland; *Milan* verwendet in der Freizeit und in der Schule “hochdeutsch” und Kroatisch. Hochdeutsch verbindet er mit seinen musikalischen Vorlieben, vor allem in Bezug auf das Genre des Deutsch-Rap.

Sprachenportraits und Schulwahlbegründungen im Detail

In *Milans* Sprachenportrait (nicht abgebildet) sind folgende Sprachen dargestellt: „Kroatisch, Deutsch, Englisch und Österreichischer Dialekt“. Diese Sprachen wurden im Rumpfraum mit einem Kugelschreiber eingezeichnet. Außerdem ist in einem Bein „Arabische Jugend“ und im zweiten „Türkische Jugend“ eingeschrieben. Kroatisch ist die Sprache, die *Milan* „am meisten spreche“ (02:19-2:21), und zwar im privaten Bereich „zu Hause“ und „in der Heimat“; Deutsch wird dem Raum „draußen“ zugeordnet. In der Mitte befindet sich Englisch. *Milan* begründet die Platzierung an dritter Stelle mit der höheren Bedeutung gegenüber dem „Österreichische[n] Dialekt“ (02:33-02:45). Die Schulwahlbegründung folgt nach der Beschreibung des Sprachenportraits.

Seine Entscheidungsgrundlage abschwächend („ganz blöd gesagt“) (09:07) erhält die Auswahl der Schule einen zufälligen Charakter. Die Entscheidung, die Handelsakademie zu wählen, fuße auf dem Vorschlag seines (damals) besten Freundes, der mit dem Bildungsweg von dessen Schwester verknüpft ist (09:13-09:17), nachdem *Milan* nicht gewusst habe, was er nach der Sekundarstufe I machen sollte. In 09:36-09:40 erzählt er, dass die Schwester des besten Freundes die Handelsakademie besuchte und es bis zur 4. Klasse geschafft habe. Dies wird als Entscheidungsgrundlage dargestellt: „und so SIND wir halt darauf gekommen; mHM,=;in die SCHULE zu kommen.“ (09:45-09:47). Auffällig dabei ist die erneute Variation des Verbs „kommen“ – was den zufälligen Charakter der Beschreibung unterstreicht. Es treten keine weiteren Akteur:innen in Bezug auf diese Phase auf, die sich explizit geäußert oder *Milan* unterstützt hätten. In den Redebeiträgen im mittleren Interviewteil (20:28-25:17) werden als Bezugspersonen seine Mutter sowie sein Vater, seine Onkel und seine Cousins genannt. *Milan* beschreibt dabei zwei Wege, die er einschlagen hätte können: entweder auf der Baustelle oder im Bereich des Handwerks zu arbeiten, wie seine männlichen Verwandten es tun, oder sich abweichend von den Wegen seines Vaters, seines Onkels und seiner Cousins als selbstständiger Unternehmer zu verwirklichen, was sehr bildhaft ausgeführt wird (23:02). Direkte Gespräche mit der Mutter werden direkt wiedergegeben, die mit „mach Schule, mach Schule, mach Schule“ (20:38) allgemein den Besuch einer Schule empfiehlt. Die prosodischen Markierungen dieser Passagen zeugen von einer Vehemenz in der Überzeugung, schulische Bildung der handwerklichen bzw. körperlichen Arbeit vorzuziehen. Erzählerisch entsteht dabei eine Spannung, weil *Milan* seinen Schulbesuch als schwierig beschreibt und das zu bewältigende Scheitern vordergründig ist. Hinsichtlich des Schulbesuchs werden wenige Redebeiträge geäußert, die von Zuversicht zeugen. Im Kontext dieser Erzählung kristallisiert sich jedoch keine klare Begründung heraus. Die Schulwahlbegründung lässt sich insgesamt als basierend auf einem Autoritätsargument (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004, S. 252) verstehen, da eine klare Berufung auf eine Bezugsperson – konkret in Person der älteren Schwester seines (damals) besten Freundes – geäußert wird, die vom Status und Wissensstand her einen Vorsprung hat.

Almas Sprachenportrait (Abb. 1) beinhaltet im Kopfraum die österreichische Flagge und im Rumpfraum die bosnische. Ihre Beschreibung beginnt wie folgt: „Äh (.) ich bin halb Bosnier und halb Montenegrinerin. Aber ich sag ja, dass ich aus Bosnierin bin.“ (03:29-03:41). Die Komplexität ihrer Herkunftsbezeichnung steigert sich insofern, als dass sie auf die Migration von Deutschland nach Österreich eingeht, da sie als Kleinkind in Deutschland gelebt hat. Die im Hintergrund in den Farben der Fahne Deutschlands schraffierte Nennung von „Deutsch“ ist durchgestrichen. Im Interview geht sie ausführlich auf die Liebe zur englischen Sprache ein, entsprechend ist ein Herzsymbolsymbol für Englisch im Brustraum gesetzt. Wie bei *Milan* folgt auf Initiative der Interviewerin

(und Erstautorin) hin nach der sprachenbiographischen Ausführung die Darstellung der Schulwahlbegründung. Die Interviewerin (und Erstautorin) bittet darum, „die Geschichte“ dazu zu erzählen, wie es dazu gekommen sei, dass *Alma* die 1. Klasse der Handelsakademie besucht (01:26-01:50). Diese „Geschichte“, die sich als kohärenter Argumentationsstrang durch das gesamte Interview zieht, beginnt ab 01:50 und enthält einen Wendepunkt, den sie mit Gesprächen mit ihrer älteren Schwester verknüpft. „h am ANfang wollt ich eigentlich in die hasch; (-) weil ich war mir (---) Sicher, dass ich die HAK nicht schaffen werde“. Durch die betonte Verwendung von „Sicher“ (01:54) und die Marker, die eher auf Unsicherheit hinweisen (hörbares Ausatmen, Verwendung des im Interview wiederkehrenden Heckenausdrucks „eigentlich“) entsteht kommunikativ gesehen das Verlangen nach einer Erklärung in Bezug auf die in der Vergangenheit platzierte „Sicherheit“, dass die Handelsakademie nicht schaffbar sei und die durch die Selbstpositionierung „nich die EINserschülerin“ (01:59) aufgelöst wird.

Den Wendepunkt weg von der Tendenz zur Handelsschule hin zur Handelsakademie und einer entsprechenden Sicherheit im Zuge der Entscheidungsfindung stellt die Passage dar, in der sie darlegt, wie ihre Schwester in einem Gespräch sie dazu zu bewegen versucht, es „wenigstens zu versuchen“ mit der Handelsakademie und dass sie in die Handelsschule wechseln könne, falls sie es nicht „schafft“ (02:13). Sie beschreibt dann die Umstände der Aufnahmeprüfung, wobei in Hinblick auf ihre Gesichtswahrung auffällige Realisierungsunterschiede zu verzeichnen sind. Das Bestehen im Fach Deutsch wird nach der Bezeichnung als „SCHWÄche“ ausführlicher gerahmt: „halt (.) die matheprüfung hab ich geSCHAFFT; deutsch musst ich halt wiederholen [...]; =weil deutsch bisschen meine SCHWÄche is, °h aber dann hab ich_s auch geschafft [...] es is LEICHTer als ich gedacht habe“ (02:23-02:36). Die anfänglich prosodisch markierten Unsicherheiten verringern sich nach dem dargestellten Prüfungsversuch, der von der Schwester ins Rollen gebracht wurde. Zusammengefasst stellt die erfolgreiche ältere Schwester den „Garant“ dafür dar, dass die Handelsakademie, also die herausforderndere Schulart für *Alma* schaffbar sein könnte. Der wesentliche Unterschied zwischen *Alma* und *Milan* besteht in der Beziehung zu jener Person, die für die Schulwahl als ausschlaggebend gerahmt wurde. Bei *Milan* handelte es sich um die Schwester des besten Freundes und es bestehen keine Hinweise darauf, dass diese ihn in Schulangelegenheiten direkt unterstützt hätte, wie z.B. bei Hausübungen. In Anbetracht des klar formulierten Wunsches von *Alma*, Englischlehrerin oder Dolmetscherin zu werden, stellt sich die Frage, warum nicht etwa eine andere maturaführende Schule als Option von ihr genannt wird. Dass es jemand Bekanntes „geschafft“ hat, scheint für sie stärker zu wiegen. *Almas* „Vorteil“ besteht darin, dass ihr ihre Schwester regelmäßig beim Lernen hilft, während *Milans* Freund in eine andere Schule gewechselt hat, daher der Kontakt zur Schwester seines Freundes abgebrochen ist und auch anderweitig keine nachhaltige Lernbegleitung stattfindet.

Bezogen auf sprachenbiographische Dimensionen lässt sich festhalten, dass am Übergang in die Sekundarstufe II sprachliche Kompetenzen in einer von außen bewerteten Form virulent werden, als Deutschnote etwa. Fähigkeiten in anderen (Erst-)Sprachen werden sowohl in den beiden Fallbeispielen als auch in den anderen Interviews der Dissertationsstudie in Bezug zu den Schulwahlbegründungen nur oberflächlich erwähnt und lassen nur indirekte Schlüsse zu. Einiges im restlichen Datenmaterial spricht dafür, dass sprachenbezogene Unsicherheiten an der untersuchten Nahtstelle verschärft werden und sich als ein Aspekt herauskristalisieren, den es von Subjekten zu bearbeiten/verarbeiten gilt. Eigens definierte Distinktionsmechanismen spielen in den Erzählungen keine Rolle. Jegliche sprachlichen Kompetenzen können als erstrebenswert zusammengefasst werden; Unterschiede bestehen in den Konnotationen und imaginierten Funktionen in der Zukunft.

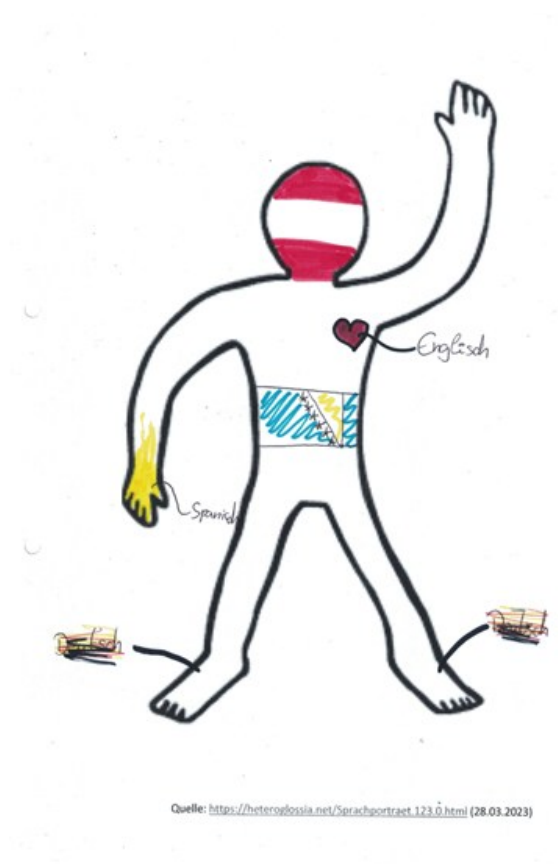


Abb. 13: Almas Sprachenportrait

Handlungsempfehlungen für Familien, Lehrer:innen und Berufsberater:innen

Basierend auf den hier im Beitrag ausgeführten Ergebnissen und Perspektiven lassen sich einige praktische Empfehlungen ableiten: Eltern sollten sich bewusst machen, welchen Einfluss ihre eigenen Erwartungen und Erfahrungen auf die Schulwahl ihrer Kinder haben. Statt Entscheidungen indirekt vorzugeben, können sie ihre Kinder dazu ermutigen, eine reflektierte Wahl zu treffen, die ihren individuellen Stärken und Interessen entspricht. Gespräche über die langfristigen Auswirkungen der Schulwahl können dabei helfen, soziale Einflüsse bewusster zu machen.

Berufsberater:innen sollten nicht nur objektive Faktoren wie Noten oder Schulprofile berücksichtigen, sondern auch die sozialen Dynamiken. Jugendliche können durch gezielte Fragen dazu angeregt werden, zu reflektieren, ob ihre Schulwahl durch Gruppendruck beeinflusst wird oder ob spezifische biografische Themen einen beeinflussenden Faktor darstellen.

Lehrkräfte können im Unterricht oder in individuellen Gesprächen Bewusstsein für die sozialen Einflussfaktoren schaffen. Eine Möglichkeit ist es, Entscheidungsprozesse zu verlangsamen und Schüler:innen dazu anzuregen, langfristige Konsequenzen ihrer Wahl stärker zu reflektieren. Dies könnte durch strukturierte Workshops oder durch Rollenspiele geschehen, die soziale Dynamiken sichtbar machen. Jedenfalls sollten Lehrer:innen keine oberflächlichen Empfehlungen aussprechen oder den "Ruf" von Schulen im Interaktionsgeschehen reproduzieren.

Fazit

Die Schulwahl ist weniger eine rein individuelle Entscheidung als vielmehr ein sozialer Prozess, der von gruppenspezifischen Aspekten, informationalem und normativem sozialem Einfluss geprägt wird. Um eine reflektierte Schulwahl zu fördern, sollten Familien, Berufsberater:innen und Lehrer:innen gezielt Strategien entwickeln, die Jugendlichen helfen, ihre eigenen Bedürfnisse unabhängig von Gruppenzwang zu erkennen und in ihre Entscheidung einfließen zu lassen. Reflexionen und der Austausch zwischen Jugendlichen können angeregt werden, um Informationen hinsichtlich unterschiedlicher Möglichkeiten für den weiteren Bildungsweg zu teilen. Dynamische Vorstellungen über die Möglichkeiten, sich sprachlich verbessern zu können, sollten auch in der Sekundarstufe II etabliert sein und in die Pläne der Jugendlichen integriert werden, seien diese Pläne maturaführend oder nicht. Der oftmals seitens der Jugendlichen dargestellte "struggle" am Bildungsübergang wird insgesamt im Individuum verankert, vor allem Phänomene des empfundenen Scheiterns (Imamović, i. V.). Autonomiefördernde Konzepte, Resonanzräume (Rosa, 2019) oder (systemische) mehrsprachigkeitsbezogene Biografiearbeit (Schindler et al., 2022) wären Anker für die weitere strukturierte Auseinandersetzung mit diesem Thema. Inwiefern diversifizierte (und in der Interaktion reproduzierte) Diskurse die Herausbildung mehrperspektivischer Überlegungen in der Entscheidungsphase am Bildungsübergang prägen könnten, müsste letztendlich – beispielsweise ethnographisch – erforscht werden.

Literatur

- Albert, D., Chein, J., & Steinberg, L. (2013). *The Teenage Brain: Peer Influences on Adolescent Decision Making*. *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 114–120.
- Bachsleitner, A., Lämmchen, R. & Maaz, K. (2022). *Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule. Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA*. Waxmann.
- Baumert, J., Maaz, K. & Trautwein, U. (2010). *Bildungsentscheidungen*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften Sonderheft*, 12/2009. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blommaert, J. & Dong, J. (2010). *Ethnographic Fieldwork: A Beginner's Guide*. Multilingual Matters.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. Wiley.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). *Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory*. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Springer.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2024). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024*. BMBWF.
- Bursztyn, L., Jensen, R. & Yanagizawa-Drott, D. (2019). *Cool to Be Smart or Smart to Be Cool? Understanding Peer Pressure in Education*. National Bureau of Economic Research.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2. Aufl.). SAGE.

- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren* (4.Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dumont, H., Klinge, D. & Maaz, K. (2019). The many (subtle) ways parents game the system: Mixed-method evidence on the transition into secondary-school tracks in Germany. *Sociology of Education*, 92(2), 199–228.
- Eschenbeck, H. & Lohaus, A. (2022). Bedeutung von Peerbeziehungen im Zusammenhang mit der Entwicklung von Gesundheit und Wohlbefinden von Jugendlichen. In A. Heinen, R. Samuel, C. Vögele & H. Willems (Hrsg.), *Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter* (S. 101–128). Springer.
- Esser, H. (1999). *Soziologie: Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Campus Verlag.
- Flecker, J. & Zartler, U. (2020). Reproduktion von Ungleichheit und Handlungsfähigkeit im Lebensverlauf Jugendlicher: Thematische und theoretische Rahmung der Untersuchung “Wege in die Zukunft”. In J. Flecker, U. Zartler, V. Wöhrer & I. Rieder (Hrsg.), *Wege in die Zukunft: Lebenssituationen Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule* (S. 13–32). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Thiersch, S. & Ziems, C. (2010). Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften Sonderheft 9* (S. 126–152). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Imamović, E. (in Vorbereitung). Mit Fäden der Vertrautheit den Weg weiterflechten. Der Bildungsübergang nach der Sekundarstufe I aus der Perspektive lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher. Universität Wien.
- Imamović-Topčić, E. (2021). Der Bildungsübergang, so wie ihn Schüler_innen konstruieren. In A. Wegner, J. Frisch, E. Vetter & M. Busch. (Hrsg.), *Bedingungen und Bezüge politischer und sprachlicher Bildung* (S. 130–147).
- Kramsch, C. (2006). The multilingual subject. *Applied Linguistics*, 27(1), 97–112.
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject. What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford University Press.
- Kristen, C. & Dollmann, J. (2010). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (S. 205–229). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krumm, H.-J. Krumm & Jenkins, E. M. (2001). *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit*. Eviva.
- Linke, A., Nussbaumer, M., & Portmann, P. R. (2004). *Studienbuch Linguistik* (5. Aufl.). Max Niemeyer Verlag.
- Löwenstein, H. (2022). Agency rekonstruieren, Agency konzeptualisieren: Eine Skizze zum Stand der Agency-Analyse, zu methodologischen Perspektiven und zur theoretischen Bestimmbarkeit. In D. Doll, B. Kavemann, B. Nagel & A. Etzel (Hrsg.), *Beiträge zur Forschung zu Geschlechterbeziehungen, Gewalt und privaten Lebensformen. Disziplinäres, Interdisziplinäres und Essays* (S. 35–52). Barbara Budrich.

- Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2004). *Narrative Identität und Positionierung. Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 5, 166–183.
- McNamara, T. (2019). *Language and Subjectivity*. Cambridge University Press.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning. Gender, ethnicity and educational change*. Longman.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning. Extending the conversation*. Multilingual Matters.
- Reindl, M. (2021). *Peers als Bildungsinstanz im Jugendalter*. In M. Kreutzmann, L. Zander, B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit Anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor*. Kohlhammer.
- Reisigl, M. & Wodak, R. (2016). *The discourse-historical approach*. In R. Wodak & M. Meyer (Hrsg.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (3. Aufl., S. 87–121). SAGE.
- Rosa, H. (2019). *Resonanz: eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.
- Sarasin, P. (2019). *Foucaults Wende*. In O. Marchart & R. Martinsen (Hrsg.), *Foucault und das Politische. Transdisziplinäre Impulse für die politische Theorie der Gegenwart* (S. 9–22). VS Springer.
- Schindler, H., Assmann, A. & Burghardt, E. (2022). *Sich selbst beheimaten: Grundlagen systemischer Biografiearbeit*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Strübing, J. (2021). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Springer.
- Walenta-Bergmann, J., Wimmer, Ch., Friedrich, M., Mödlhamer, Ch., Bruneforth, M. (2024). *Indikatoren C – Prozesse des Schulsystems*. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2024. Teil 2 Bildungsindikatoren* (S. 278–321). BMBWF.
- Walther, A. & Stauber, B. (2007). *Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive*. In B. Stauber, A. Pohl & A. Walther (Hrsg.), *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener* (S. 19–40). Juventa.
- Wimmer, Ch., Schmich, J., Wiesinger, L., Lang, B., Toferer, B., Bruneforth, M., Rölz, M. & Höller, I. (2024). *Indikatoren D: Output/Outcome – Ergebnisse des Schulsystems*. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2024. Teil 2 Bildungsindikatoren* (S. 322–370). BMBWF.
- Wurzbach von, B. (2013). *Homo sapiens – Herdentier?!* In Schöl, Ch., Landhäußer, A., von Wurzbach, B., Zimmer, K., Janssen, J., Rangel, U., Greifeneder, R., Bless, H. & Stahlberg, D. (Hrsg.), *Ich, du, wir und die anderen: Spannendes aus der Sozialpsychologie* (S. 137–156). Beltz Juventa.

Zu den Autorinnen

Edna IMAMOVIĆ hat das Lehramtsstudium in den Fächern Französisch und Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung absolviert. Sie ist Schulentwicklungsberaterin und Hochschullehrerin im Bereich Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.

Sarah MAYR ist Soziologin, Organisationsentwicklerin und Gruppendynamikerin. Sie leitet das Beratungszentrum für Schulentwicklung, Supervision und Teamentwicklung an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.

Beide Autorinnen sind in Kooperation mit der Universität Klagenfurt Teil der Forschungsgruppe PAROLS, die für *Professionalization, Action Research, Organizational Learning, Schools* steht.

Kontakt: edna.imamovic@ph-linz.at; sarah1.mayr@ph-linz.at; beratung@ph-linz.at

¹ In der Originalquelle (BMBWF 2024, S. 289-293) wird das Schulwahlverhalten anhand unterschiedlicher Faktoren analysiert. Ein Faktor unter anderen bezieht sich auf die im Alltag gesprochenen Sprachen. Auf Basis der Unterteilung in „nichtdeutsche Alltagssprache“ und „deutsche Alltagssprache“ erfolgt die Thematisierung des Einflusses dieser. Anstelle der erstgenannten Kategorie verwende ich die Bezeichnung „lebensweltlich mehrsprachig“, um eine bessere Passung zur Ausrichtung der vorliegenden Studie herzustellen.