Rolf-Torsten Kramer · Werner Helsper
Sven Thiersch · Carolin Ziems

Selektion und Schulkarriere

Studien zur Schul- und Bildungsforschung
Band 29

Herausgegeben vom
Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB)
der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Rolf-Torsten Kramer · Werner Helsper
Sven Thiersch · Carolin Ziems

Selektion und Schulkarriere

Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I

VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

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.

1. Auflage 2009

Alle Rechte vorbehalten
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2009

Lektorat: Stefanie Laux

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe
Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Ten Brink, Meppel
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-16209-6

Inhalt

Vorwort **9**

Einleitung **11**

1. Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I – theoretischer und empirischer Bezugsrahmen **17**

1.1 Der Übergang im Spannungsfeld von Elternwille und Grundschulempfehlung – rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen 17

1.2 Forschungsansätze zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I 22

1.2.1 Theoretische Ansätze im Kontext der Erforschung der Bildungsbeteiligung und sozialer Ungleichheit 24

1.2.2 Der Übergang im Rahmen psychologischer Zugänge 28

1.2.3 Übergänge aus biografie- und lebenslaufanalytischer Sicht 30

1.3 Empirische Ergebnisse 32

1.3.1 Studien zur Übergangsgestaltung und zu den Laufbahnempfehlungen der Lehrerinnen und Lehrer 32

1.3.2 Studien zur Bedeutung der Eltern und der Familie für die Schulformentscheidung 35

1.3.3 Untersuchungen zum Stellenwert des Übergangs für Kinder 37

2. Gegenstandsannahmen und methodisches Vorgehen der Studie **43**

2.1 Das Konzept des „individuellen Orientierungsrahmens“ – kulturtheoretische und methodologische Bezüge zur Frage der Passung kindlicher Schul- und Bildungshaltungen und schulischer Leistungs- und Verhaltensanforderungen 43

2.2 Anlage der Untersuchung – Methodologische Grundlagen und methodisches Vorgehen 53

2.2.1 Der qualitative Längsschnitt 53

2.2.2 Die Bestimmung des Fallsamples 55

2.2.3 Die Konzeption der Interviews 58

2.2.4 Die Auswertung der Interviews – methodologische Grundlegung 61

2.2.5 Arbeitsschritte der dokumentarischen Interpretation narrativer Interviews 66
2.2.6 Fallportraits, Kontrastierung und Typenbildung 69

3. Der schul- und bildungsbezogene Orientierungsrahmen von Schülerinnen und Schülern und der Übergang in die Sekundarstufe I zwischen Chance und Risiko – Exemplarische Fallstudien 73
3.1 Risikoreiche Übergänge 74
3.1.1 Ein „risikoreicher Übergang“ an die Hauptschule durch die Normalisierung einer problembelasteten Grundschulzeit und die Korrektur von Bildungsaspirationen – Die Fallstudie Aron 74
3.1.2 Ein „risikoreicher Übergang“ an ein exklusives Gymnasium vor dem Hintergrund einer familiären Lenkung der Schulkarriere – Die Fallstudie Clemens 84
3.2 Chancenreiche Übergänge 91
3.2.1 Ein erfolgreicher Übergang zur Fortsetzung der Exzellenz und Distinktion an einem exklusiven Gymnasium – Die Fallstudie Rainer 91
3.2.2 Ein gelungener Übergang auf die Hauptschule durch die institutionelle Verstärkung der Intergrationsorientierung – Die Fallstudie Michelle 100
3.3 Der Übergang zwischen Chance und Risiko – weitere Hauptfälle der Studie 106

4. Der Übergang auf eine weiterführende Schule aus der Sicht der Kinder – Ergebnisse der Kontrastierung 121
4.1 Kindliche Orientierungsrahmen vor dem Übergang – Eine Kontrastierung von schul- und bildungsbezogenen Orientierungsrahmen am Ende der Grundschulzeit 123
4.1.1 Genese und Ausprägung eines schul- und bildungsbezogenen Orientierungsrahmes in der Grundschulzeit – eine Kontrastierung zu Formen der Schul- und Bildungsbezüge im kindlichen Orientierungsrahmen 123
4.1.2 Eine Typologie des Bildungshabitus von Schülerinnen und Schülern 131
4.1.3 Die Wahrnehmung der Schullandschaft vor dem Übergang in die Sekundarstufe I – eine Kontrastierung der Antizipation der Ankunftsschule 140
4.2 Kindliche Orientierungsrahmen zu Schule und Bildung im Vollzug des Übergangs 147

4.2.1 Eine Typik des Übergangs 147
4.2.2 Die Bedeutung von Handlungspotenzialen und Bearbeitungsformen für den Übergang 158
4.2.3 Der Übergang und die Bedeutung von Selbst- und Fremdplatzierung 167
4.3 Kindliche Orientierungsrahmen im Übergang – Eine Kontrastierung der Orientierungsrahmen zwischen Kontinuität und Veränderung 175
4.3.1 Der Übergang zwischen Bruch und Kontinuität – Konsequenzen für den Orientierungsrahmen 175
4.3.2 Der Übergang zwischen Chancen und Risiken – Perspektiven für die Schulkarriere 183

5. Abschlussdiskussion der Ergebnisse und schulpädagogische Ausblicke 189
5.1 Bilanz zum Konzept des „individuellen Orientierungsrahmens“ 189
5.2 Der Übergang aus Kindersicht – eine Einordnung der Forschungsergebnisse 204
5.3 Schulpädagogische und -strukturelle Herausforderungen und Ausblicke 211
5.3.1 Der Bildungshabitus von Kindern und die damit verbundenen schulpädagogischen Herausforderungen 212
5.3.2 Möglichkeiten einer pädagogischen Gestaltung des Übergangs 217
5.3.3 Schulstruktur und Übergang 220

Literatur 225

Vorwort

Mit diesem Band werden die Ergebnisse des Forschungsvorhabens „Erfolg und Versagen in der Schulkarriere – ein qualitativer Längsschnitt zur biografischen Verarbeitung schulischer Selektionsereignisse“ zum ersten Mal in dieser gebündelten Form vorgelegt. Dabei fokussieren wir in dieser Publikation auf den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Insgesamt ist der Längsschnitt vom Ende der Klasse 4 bis zur Mitte der 9. Klassenstufe angesetzt und schließt damit nicht nur zentrale Passagen und Phasen der Schulkarriere und eine Reihe schulischer Selektionsereignisse ein, sondern auch einen relevanten Ausschnitt der kindlich-jugendlichen Entwicklung unserer Schülerinnen und Schüler von einem Lebensalter von ca. 10 Jahren bis zum Alter von etwa 14 Jahren. Damit wird mit diesem Band zwar im Gesamtrahmen unseres Längsschnittansatzes nur ein kleinerer erster Teil der Analysen und theoretisierenden Ableitungen vorgestellt, allerdings betrifft dieser Ausschnitt die jenige Selektionsschwelle der Schulkarriere, die – vielleicht neben der Einschulung – übereinstimmend als der wichtigste Übergang mit besonders weit reichenden Folgen für die gesamte Schullaufbahn und die weitere Berufskarriere angesehen wird.

Das Forschungsprojekt wurde und wird von der DFG von April 2005 bis April 2010 gefördert. Für diese lange Förderung unseres Forschungsvorhabens möchten wir uns bei der DFG bedanken. Wir wissen, dass unser Vorhaben – gerade auch in seinen Anfängen – eine Reihe von Offenheiten und Unwägbarkeiten enthielt, die in der qualitativen Längsschnittanlage und der Anwendung der dokumentarischen Methode auf biografisch orientierte, narrative Interviews beruhte. Wir hoffen, dass wir mit den vorliegenden Ergebnissen das in uns gesetzte Vertrauen bestätigen können. Ohne die finanzielle Unterstützung durch die DFG hätte diese Forschung nicht erfolgen können. Dafür möchten wir uns im Besonderen auch bei den Gutachtern der DFG und für die unkomplizierte und verlässliche Gestaltung der Übergangsphasen zwischen den Antragstellungen bei Herrn Dr. Koch bedanken.

Für inhaltliche Anmerkungen und kritische Diskussionen danken wir in erster Linie den beiden weiteren Projekten des Projektverbundes „Mikroprozesse schulischer Selektion bei Kindern und Jugendlichen“. In einer Reihe von gemeinsamen Workshops, Tagungs- und Publikationsbeiträgen haben wir immer wieder hilfreiche Kritik und Ermunterung erfahren, unseren Forschungszugang zu schärfen, weiter zu profilieren und stringent durchzuhalten. Wir danken ganz

besonders Heinz-Hermann Krüger, Sina-Maren Köhler und Maren Zschach sowie Georg Breidenstein, Michael Meier und Katrin U. Zaborowski.

Außerdem möchten wir uns für vielfältige Kommentierungen und kritische Anfragen bei einer Reihe von Kolleginnen und Kollegen bedanken, die uns insgesamt geholfen haben, unsere Forschungsperspektive in der Verbindung von Bourdieu'scher Theorie, biografieanalytischer Sichtweisen und der dokumentarischen Methode der Interpretation voranzubringen. Wir danken Ralf Bohnsack, Anna Brake und Arndt-Michael Nohl.

Wir haben schließlich dem Kontext des Zentrums für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) und seinen Mitarbeitern für vielfältige Anregungen und Diskussionsmöglichkeiten unserer Arbeit in den Kolloquien, den Workshops, Projektetagen und der Sommerschule sowie in der Interpretationswerkstatt zu danken. Nicht zuletzt bedanken wir uns bei Dagmar Wittsack für ihre kompetente Mittelverwaltung und ihre Unterstützung unseres Projektes in verwaltungsrechtlichen Belangen.

Ohne die engagierte und zuverlässige Arbeit unserer wissenschaftlichen Hilfskräfte – die uns insbesondere in den angespannten Berichts- und Erhebungsphasen sehr unterstützt haben – wären die Ergebnisse nicht zustande gekommen. Wir bedanken uns für die souveräne Interviewführung, für die Interpretationen und deren Protokollierung sowie für die Mitarbeit bei unseren thematischen und methodischen Diskussionen bei Ulrike Klobe, Tobias Lewek, Franziska Schulze, Mareke Wirringa und Sabrina Zimmermann.

Zuletzt bedanken wir uns ganz besonders herzlich bei den Schülerinnen und Schülern, die zu den Interviews bereit waren und uns über ihre schulischen und privaten Belange Auskunft gegeben haben, sowie bei den Lehrerinnen und Lehrern und den Schulleiterinnen und Schulleitern, die unser Vorhaben unterstützt und uns teilweise intensiv bei der Durchführung der Interviewerhebungen geholfen haben.

Vielen Dank.

Die Autorinnen und Autoren Halle, im Juli 2009

Einleitung

„Die Enthüllung des Verborgenen hat deshalb immer einen kritischen Effekt, weil in der Gesellschaft das Verborgene immer ein Geheimnis ist, vorzüglich gehütet, auch wenn niemand ausdrücklich damit beauftragt ist." (Bourdieu/Passeron 1971, S. 15)

Mit diesem Band legen wir eine erste Monographie unseres Forschungsprojektes vor, das als Bestandteil des Projektverbundes zu „Mikroprozessen schulischer Selektion bei Kindern und Jugendlichen" von der DFG seit April 2005 finanziell gefördert wird.[1] Das Ziel dieses Projektverbundes war es, dem vielfach belegten Befund einer fortdauernden Bildungsungleichheit – zuletzt besonders nachhaltig belegt durch die PISA-Studien (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001; Baumert/Schümer 2001a; Baumert/Stanat/Watermann 2006a; vgl. auch Becker/Lauterbach 2007a) – mit einer Reihe von thematisch spezifischen aber aufeinander abgestimmten qualitativen Studien genauer nachzugehen. Damit sollten die Unklarheiten und Offenheiten über die Prozesse und Mechanismen empirisch minimiert werden, die zu diesem alt vertrauten Befund führen (vgl. z. B. schon Rolff 1969; Bernstein/Oevermann/Reichwein/Roth 1971; Bourdieu/Passeron 1971; Oevermann 1973; Bernstein 1976) und die gegenwärtig noch immer als *„black box"* bezeichnet werden (vgl. Becker/Lauterbach 2007b, S. 14; Vester 2006, S. 22). Es ging deshalb um die Ebene der Mikroprozesse schulischer Selektion, um „die konkreten, situierten Praktiken der Unterscheidung und Platzierung von Schülerinnen und Schülern nach Leistung und deren Auswirkung auf Bildungslaufbahnen und Biografien von Kindern und Jugendlichen" (ZSB 2006, S. 5). Diese (Mikro-)Prozesse und Mechanismen sollten in unterschiedlichen Arenen – innerhalb und außerhalb der Schule – untersucht werden.

Das dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Projekt „Erfolg und Versagen in der Schulkarriere – ein qualitativer Längsschnitt zur biographischen Verarbeitung schulischer Selektionsereignisse"[2] wählte seinen Ausgangspunkt im Kontext der Biografie der Schülerinnen und Schüler und fragte nach dessen

1 Der Projektverbund ist angesiedelt am *Zentrum für Schul- und Bildungsforschung* (ZSB) der *Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*. Er beinhaltet außer unserem das ethnografische Projekt zur „Leistungsbewertung in der Schulklasse" (vgl. Breidenstein/Meier/Zaborowski 2007; Zaborowski/Breidenstein 2009) und das mit der dokumentarischen Methode arbeitende Projekt zu „Peer-groups und schulischer Selektion" (vgl. Krüger/Köhler/Pfaff/Zschach 2007; Krüger/Köhler/Zschach/Pfaff 2008; Krüger/Deppe 2009; siehe außerdem ZSB 2006 und http://www.zsb.uni-halle.de/forschung/projekte/mikroprozesse/ [Zugriff: 25.06.2009]).

2 Neben der Autorenschaft dieses Bandes, die sich aus den beiden Projektleitern und den beiden wissenschaftlichen Mitarbeitern zusammensetzt, haben Ulrike Klobe, Tobias Lewek, Franziska Schulze, Mareke Wirringa und Sabrina Zimmermann das Forschungsvorhaben als studentische Hilfskräfte unterstützt.

Relevanz für und den Wechselwirkungen zu schulischen Selektionsprozessen (vgl. Helsper/Kramer 2006). Damit ging es in einer Längsschnittperspektive weniger um konkrete Interaktionszusammenhänge als um unterschwellige Passungsverhältnisse. Diese Passungsverhältnisse zwischen einer biografisch sich vollziehenden Ordnungsbildung – den jeweils lebensgeschichtlich generierten Sichtweisen und Haltungen – einerseits und den im Verlauf der Schulkarriere kumulativ wirksam werdenden schulisch geforderten Einstellungen und Fähigkeiten andererseits sollten im zeitlichen Verlauf analysiert werden (vgl. dazu Kramer 2002; Helsper/Kramer/Hummrich/Busse 2009). Es zeigte sich erst im Verlauf unserer Analysen, dass wir damit v. a. die Prozesse der Platzierung im bundesdeutschen Schulsystem in den Blick bekamen und mit der gewählten Auswertungsmethode der dokumentarischen Interpretation auf unterschiedliche Varianten der Abstoßung und Anerkennung zwischen lebensgeschichtlich geronnenen „individuellen Orientierungsrahmen" zu den Anforderungen und latenten Entwürfen verschiedener Schulen gestoßen sind.

Diese Forschungsperspektive – die sich im weiteren Verlauf der Studie mit Bezügen auf Bohnsack und Bourdieu immer deutlicher konturierte und festigte (vgl. z. B. Helsper/Kramer/Brademann/Ziems 2007; 2009; Helsper/Brademann/Kramer/Ziems/Klug 2008) und die aufgrund ihrer innovativen Anlage zum Teil auf Skepsis und Ablehnung trifft – soll hier für eine erste Etappe für den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I vorgestellt werden. Damit hoffen wir, an die frühen Diskussionen und Thesen zur (Re-)Produktion der Bildungsungleichheit in und durch die Schule anschließen zu können und die aktuelle wissenschaftliche Diskussion damit voranzubringen.

> „Wenn man die Mechanismen offenbart, mit deren Hilfe das Bildungswesen die Kinder verschiedener sozialer Klassen ungleich stark eliminiert, wird die Ideologie von der Befreiungsfunktion des Bildungswesens brutal dementiert. Es zeigt sich, daß diese Ideologie der Gesellschaftsordnung dient, indem sie die sozial konservative Funktion des Bildungswesens, des besten Instruments zur Vererbung des kulturellen Kapitals und zu deren Legitimierung, verschleiert." (Bourdieu/Passeron 1971, S. 15)

Wir schließen mit unserer Studie an Bourdieu und Passeron an, die als einen zentralen Mechanismus bei der Herstellung von Bildungsungleichheiten auf die Selektionen des Bildungssystems hingewiesen und dabei besonders betont haben, dass die weit auseinander fallenden Anschlussmöglichkeiten der jeweils ausgeprägten Haltungen und Einstellungen gegenüber Schule und Bildung, die je nach der Schichtzugehörigkeit bei Schülerinnen und Schülern vorliegen, gerade nicht von Schule als ungleiche kulturelle Vorausstattung thematisiert, sondern z. B. als unterschiedliche „Begabung" oder differentes Leistungsvermögen (Intelligenz) verschleiert werden (vgl. z. B. Bourdieu/Passeron 1971, S. 40ff.). Die Überlegungen von Bourdieu zu den Selektions- und Reproduktionsmechanismen

im und durch das Bildungssystem bilden dabei einen zentralen Horizont für unsere eigenen theoretischen Ableitungen und Analysen, auch wenn wir nicht in der ganzen Breite empirisch darauf Bezug nehmen können. Wir knüpfen v. a. an die Linie von Bourdieu an, bei der auf ungleiche Passungsverhältnisse zwischen dem primär in der Herkunftsfamilie erworbenen Habitus und dem sekundär durch die Schule geforderten Habitus hingewiesen wird (vgl. Bourdieu/Passeron 1971; 1973; Bourdieu u. a. 1997). Dabei verstehen wir die hier vorgelegten Ergebnisse zum „individuellem Orientierungsrahmen" als eine Weiterführung, die geeignet ist, die nicht nur schichtspezifisch sondern auch biografisch-individuell ungleichen Ausgangslagen und deren unterschiedliche Wirkung im Verlauf von Schulkarrieren zu verdeutlichen. Damit wollen wir auch zeigen, wie sich die Schule auf unterschiedliche Haltungen der Schülerinnen und Schüler bezieht und in der Gewährung des als ‚individuell erarbeitet' getarnten Schulerfolgs sich selbst und damit die gegenwärtig herrschende Sozialstruktur der Gesellschaft stabilisiert.

Die Generierung unserer Befunde und die Entwicklung unserer Thesen werden im vorliegenden Band sukzessive vorgestellt. Im *ersten Kapitel* legen wir den theoretischen und empirischen Bezugsrahmen dar, der für unsere eigenen Analysen relevant geworden ist. Neben den rechtlichen Rahmenbedingungen werden die zentralen theoretischen Ansätze und Forschungsbefunde zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I zusammengefasst. Im *zweiten Kapitel* stellen wir die Anlage und die Vorgehensweise unseres empirischen Zugriffs vor. Dabei widmen wir der Vorstellung und Verortung unserer Gegenstandskonzeption des „individuellen Orientierungsrahmens" besondere Aufmerksamkeit bevor wir die Schritte der Erhebung und Auswertung der Interviews in der Gesamtanlage des qualitativen Längsschnitts darstellen. Im *dritten Kapitel* haben wir die Fallstudien unseres Kernsamples versammelt, wobei ausführlichere Fallanalysen und kurze Fallportraits sowohl unsere methodische Arbeitsweise als auch das empirisch aufgefundene Spektrum verdeutlichen sollen. Dabei stellen wir zunächst mit den Fallstudien zu Aron und Clemens zwei risikoreiche Übergangsverläufe und im Anschluss mit Rainer und Michelle zwei stärker chancenreiche Fallstudien vor, bevor wir mit knappen Portraits in die weiteren Kernfälle unseres Samples einführen. Im *vierten Kapitel* stellen wir die Ergebnisse der Kontrastierung vor. Hier zeigen wir zunächst auf, welche Unterschiede sich für die schul- und bildungsbezogenen Orientierungsrahmen der interviewten Kinder vor dem Übergang rekonstruieren lassen und wie diese die Wahrnehmung der gegliederten Schullandschaft der Sekundarstufe I und die Antizipationen zur Übergangsschule prägen. Dann kontrastieren wir unterschiedliche Typen im Vollzug des Übergangs und kennzeichnen die dabei jeweils wechselnde Bedeutung von Eigenaktivität und Fremdsteuerung. Abschließend kontrastieren wir die Wirkungen der Aufnahmeschule nach dem Übergang und

halten unterschiedliche Transformationspotenziale für den individuellen Orientierungsrahmen fest. Im abschließenden *fünften Kapitel* bündeln wir den empirischen und theoretischen Ertrag unserer Studie. Dabei bilanzieren wir zunächst die Tragfähigkeit unserer Gegenstandskonzeption des „individuellen Orientierungsrahmens" und betten unsere Befunde in vorliegende Forschungsbefunde zum Übergang in die Sekundarstufe I ein. Abschließend leiten wir aus unseren Ergebnissen pädagogische Herausforderungen für die Praxis ab.

Die vorliegende Monographie zu „kindlichen Orientierungsrahmen" beim Übergang in die Sekundarstufe I" ist das Ergebnis langer gemeinsamer Arbeit – ungewisser Interviewerhebungen, manchmal mühsamer aber größtenteils inspirierender gemeinsamer Interpretationssitzungen, sehr intensiver theoretischer, methodologischer und methodischer Diskussionen und zuletzt auch theoretisierender Anstrengungen. Am vorliegenden Produkt haben somit alle Mitglieder unseres Projektes ihren Anteil. Dennoch musste die Schreibarbeit zunächst von einzelnen geleistet werden. Für einzelne Abschnitte des Buches zeichnen sich – auch wenn es vielfältige Korrektur und Rückmelderunden gab – jeweils einzelne Autoren oder Autorenteams verantwortlich. Das erste Kapitel ist von Sven Thiersch und Werner Helsper ausgearbeitet. Das zweite Kapitel wurde von Rolf-Torsten Kramer verfasst. Das dritte Kapitel haben Sven Thiersch und Carolin Ziems erstellt. Im vierten Kapitel haben Rolf-Torsten Kramer und Sven Thiersch (4.1), Werner Helsper, Carolin Ziems und Sven Thiersch (4.2) sowie Werner Helsper und Carolin Ziems (4.3) die einzelnen Abschnitte erstellt. Im fünften Kapitel sind die Abschnitte von Rolf-Torsten Kramer (5.1), Werner Helsper (5.2) und Sven Thiersch (5.3) ausgearbeitet worden.

Wie wir an vielen Stellen unserer Überlegungen und besonders auch im fünften Kapitel deutlich machen, verstehen wir unsere Ergebnisse und Überlegungen nicht als Endpunkt unserer Forschungsarbeit, sondern als weiteren Zwischenschritt auf der Suche nach den Zusammenhängen und Mechanismen, die im Zusammenspiel von Schule, Familie[3] und den Kindern und Jugendlichen zu den bekannten Formen der Bildungsungleichheit führen. Unsere Typologien und die generellen Annahmen zu den Wechselwirkungen zwischen „individuellem Orientierungsrahmen" und schulischer Anforderungsstruktur werden von uns – ganz im Geiste von Bourdieu und Passeron – auch weiterhin befragt, korrigiert und weiterentwickelt werden.

3 In der vorgelegten Studie ist die Familie nur begrenzt und vermittelt über die Erfahrungsperspektive der Schülerinnen und Schüler in den Blick gekommen. Diese Begrenzung ist aber nicht das Ergebnis einer kategorischen Positionierung, sondern ein Resultat v. a. forschungspragmatischer Überlegungen. Der Stellenwert der Familie ist aus unserer Sicht für diesen Fragekomplex unstrittig (vgl. z. B. Büchner/Brake 2006; Helsper/Kramer/Hummrich/Busse 2009; auch schon Bernstein 1976 und Bourdieu/Passeron 1971). Sven Thiersch geht in seiner an das Projekt anschließenden Dissertationsstudie diesem Zusammenhang mit eigenen Familienerhebungen nach.

> „Ebenso soll der letzte Stand dieser Untersuchung nicht als endgültige Formulierung einer Theorie des Bildungswesens ausgegeben werden: Das käme der Behauptung gleich, man habe das Grundprinzip eines Systems erfaßt, das sich doch gerade deshalb so erfolgreich gegen die Forschung zur Wehr setzt, weil seine Fähigkeiten, Relationen zu tarnen, das Prinzip der verborgensten gesellschaftlichen Relationen ist.“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 16f.)

Wenn wir mit diesem Band dazu anregen können, sich an dieser Weiterentwicklung zu beteiligen, dann hat die Publikation ihr zentrales Ziel erreicht. Verstehen Sie deshalb die folgenden Ausführungen auch als Aufforderung und Einladung, gemeinsam mit uns an der notwendigen Klärung der offenen Fragen zur (Wieder-)Herstellung der Bildungsungleichheit weiter zu arbeiten.

1. Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I – theoretischer und empirischer Bezugsrahmen

1.1 Der Übergang im Spannungsfeld von Elternwille und Grundschulempfehlung – rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen

Das Bildungssystem definiert mit seinen institutionellen Regelungen und Verfahren die Struktur des Bildungsangebots, d. h. es legt die Zugangs-, Bewertungs- und Selektionskriterien fest (vgl. Solga/Wagner 2007, S. 187). Diese selektive Struktur ist für das Schulsystem über alle nationalen Unterschiede hinweg kennzeichnend. Sie kann als ein wesentliches Merkmal der Universalisierung der Schule als einer Instanz modernisierter Gesellschaften verstanden werden. Damit wird der Zugang zu Positionen und Gratifikationen – zumindest vom Anspruch her – nicht mehr nach Stand und Herkunft, sondern nach individuell zu erbringender und zuzurechnender Leistung und deren gerechter, universalistischen Maßstäben gehorchender Bewertung geregelt (vgl. Fend 1981; 2006; Adick 2008). Im deutschen Schulsystem ist diese selektive Struktur allerdings im internationalen Vergleich besonders deutlich ausgeprägt (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001; Fend 2004; BMBF 2003): Es gehört zu jenen Schulsystemen, die sehr früh die gemeinsame Beschulung von Kindern beendet und die Schülerinnen und Schüler stark segregierten Schulformen zuweist.[4] Nach der einheitlichen Grundschule bis zum vierten Schuljahr als gemeinsamen Sockel verliert das System seine Übersichtlichkeit, differenziert sich dreigliedrig aus und es kommt zu einer strukturell verankerten, frühen Sortierung von Kindern auf unterschiedlich anspruchsvolle und perspektivenreiche Bildungswege. Der frühe Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I ist damit eines der zentralen Strukturmerkmale des deutschen Bildungssystems mit weit reichenden Folgen für die Schülerbiografie von Kindern.[5]

4 Mit dem ‚Hamburger Abkommen' von 1964 sieht das System nach der Primarstufe für die Sekundarstufe I im allgemeinbildenden Schulwesen ein Angebot von drei Schulformen vor (vgl. KMK 2006, S. 4f.).

5 Im Kontext der erwerbbaren schulischen Abschlüsse – Hauptschulabschluss, Realschulabschluss und das Abitur – müssen für jeden Schüler zum Übergang in die 5. Klassenstufe die weiterführende Schullaufbahn und damit eine bestimmte Schule ausgewählt werden.

Trotz der von den Bundesländern gemeinsam geteilten Grundzüge des Aufbaus und der Abschlüsse des deutschen Schulsystems sowie der Aufsicht des Staates über das gesamte Schulwesen (Art. 7 Abs. 1 GG) existieren in den Ländern unterschiedliche Regelungen zum Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. Da im föderalistischen Staatsystem der Bundesrepublik Deutschland die Kulturhoheit den 16 Bundesländern obliegt (Art. 30 GG), regeln länderspezifische Schulgesetze die Strukturen, Aufgaben und Inhalte der Schulen (vgl. Leschinsky 2003, S. 158). Für den Wechsel von der Primar- in die Sekundarstufe werden insbesondere der Zeitpunkt, das Übergangsverfahren, die Partizipationsrechte an der Entscheidung sowie die zu wählenden Schulformen geklärt. Damit den Ländern dennoch eine Orientierung zur Regelung des Übergangs gegeben wird, existiert in Deutschland ein Koordinierungsorgan, die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK), in dem Absprachen und einschlägige Beschlüsse zwischen Ländern getroffen werden (vgl. Leschinsky/Cortina 2003, S. 24). So einigte man sich in einem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08./09.12.1960 (in der Fassung vom 23.03.1966) zu „Übergängen von einer Schulart in die andere" auf folgende Vereinbarung:

> „Der Übergang von einer Schulart in die andere ist für die Entwicklung des jungen Menschen von so weittragender Bedeutung, dass er mit aller Behutsamkeit und Sorgfalt vorbereitet und vollzogen werden muss. Die Entscheidung darüber, ob ein Kind eine andere Schulart besuchen soll, darf nicht ausschließlich durch das Ergebnis einer Prüfung von wenigen Stunden oder Tagen bestimmt sein, sie kann auch nicht der abgebenden oder weiterführenden Schule allein überlassen werden. Das Verfahren muss sich vielmehr über einen längeren Zeitraum erstrecken, der den Lehrern hinreichende Gelegenheit zur Beobachtung des Kindes und zur Beratung der Eltern gibt. Das natürliche Recht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder muss bei der Wahl des Bildungsweges beachtet werden." (KMK 2006, S. 5)

Bereits in dieser Expertise wird evident, dass den Ländern Spielräume zur Verfügung stehen, das Übergangsverfahren im Spannungsfeld von Lehrerbeobachtungen und -empfehlungen auf der einen Seite sowie dem Elternwillen auf der anderen Seite zu regeln[6]. Darüber hinaus kommt in dieser Empfehlung an die Länder die biografische Bedeutung der Bildungsgangwahl für die Schülerinnen und Schüler zum Ausdruck.[7]

Ein Blick in die Schulgesetze der Länder zeigt nun, dass in Bezug auf den Übergangszeitpunkt in den meisten Bundesländern nach wie vor Einigkeit darüber besteht, am Ende der vierten Jahrgangsstufe den Wechsel zu vollziehen. Die

6 In diesem Spannungsfeld werden die Kinder als Akteure des Schulwechsels hinsichtlich eigener Bestimmungsrechte und eigener Übergangsorientierungen vernachlässigt, wenngleich die UN-Kinderrechtscarta eine stärkere Partizipation von Kindern an Bildungsentscheidungen fordert.

7 In weiteren KMK-Beschlüssen von 1970 und 1971 wurden zudem die Gestaltungsmöglichkeiten und Aufnahmeverfahren der Schulformen geregelt (vgl. KMK 2006).

Grundschule als erste Pflichtschule umfasst damit die Jahrgangsstufen 1-4 (Altersgruppe 6-10 Jahre). Lediglich die Bundesländer Berlin und Brandenburg stellen eine Ausnahme dar, da die Schülerinnen und Schüler in diesen Bundesländern bis zur Jahrgangsstufe 6 (6-12 Jahre) gemeinsam in die Grundschule gehen.[8]

In puncto Übergangsverfahren und Partizipationsrechte an der Übergangsentscheidung weichen die Regelungen in den einzelnen Bundesländern stärker voneinander ab (vgl. auch Avenarius/Heckel 2000, S. 472ff.), wobei die in den KMK-Beschlüssen gegebenen Spielarten zwischen Elternwille, Lehrerempfehlungen und speziellen Bewährungs- und Beratungsformen ausgereizt werden. Seit Jahrzehnten streitet man dabei in den einzelnen Bundesländern heftig darüber, wer die Übergangsentscheidungen treffen soll: Ist die Wahl einer weiterführenden Schule primär eine Aufgabe der Familie und sollten die Eltern darüber entscheiden? Sollte eine Gesellschaft der professionellen Lehrerempfehlung das Recht zusprechen, über die weitere Schullaufbahn der Heranwachsenden zu entscheiden? Oder sind schließlich valide Testverfahren geeignet, um über die weitere Schulkarriere der Kinder zu bestimmen? Die Wahl des Bildungsweges soll dabei nach den schulrechtlichen Vorgaben in nahezu allen Ländern nach der Eignung, Befähigung und Leistung des Schülers erfolgen (vgl. Mauthe/Rösner 1998, S. 87). Das staatliche Bestimmungsrecht, nach dem der Staat die Aufsicht über das gesamte Schulwesen hat (Art. 7 Abs. 1 GG), kollidiert hier mit dem Grundrecht der Eltern, dass Pflege und Erziehung der Kinder das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht sind (Art. 6 Abs. 2 GG). Folglich existiert zwischen staatlicher Schulaufsicht und elterlichem Erziehungsprimat eine „Kollisionszone“ (Leschinsky 1994, S. 973; Avenarius/Heckel 2000). In den meisten Bundesländern ist man deswegen bemüht, zwischen der Schulformempfehlung durch die Grundschule und den Aspirationen der Eltern einen Ausgleich herzustellen. In den Fällen einer Diskrepanz zwischen Elternwünschen und Grundschulempfehlung werden so zusätzlich die Möglichkeiten von Beratungsgesprächen zwischen Lehrern und Eltern, von zusätzlichen Eignungstests, von Probe- bzw. Prognoseunterricht und der Förder- bzw. Orientierungsstufe eingeräumt (vgl. Cortina/Trommer 2003, S. 356).

In Deutschland lassen sich somit fünf Formen der Übergangsauslese differenzieren, die in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Berücksichtigung finden und auch in Mischformen zur Anwendung kommen (vgl. Rolff 1997, S. 190f.). In den meisten Ländern (12 von 16 Bundesländern) liegt nach wie vor die Wahl einer weiterführenden Schule letztendlich in der Hand der Eltern, wenngleich einige institutionelle Regelungen den Elternwillen einschränken (vgl.

8 Allerdings gibt es hier auch die Möglichkeit, bereits ab Klasse 5 ein Gymnasium mit besonderen Schwerpunkt und Eignungstests zu besuchen.

Bellenberg 2005, S. 6; van Ophuysen 2006, S. 53). Die Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer geben dabei in der Regel eine unverbindliche Empfehlung für eine geeignete Schulform. Gegen die Wahlfreiheit der Eltern werden immer wieder die Argumente einer „willkürlichen" Schulwahl und einer anschließenden Überforderung der Kinder in der weiterführenden Schule eingebracht (vgl. Liegmann/Lumer 2004, S. 110). In der Folge bildungspolitischer Kontroversen existiert der Elternwille in Reinform folglich nur noch in wenigen Bundesländern (Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern nach der Orientierungsstufe in Klasse 6). In einigen Bundesländern wie Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Hessen, Bremen und Berlin gilt der Elternwunsch zwar nach wie vor, in diesen Ländern sind Schule und Eltern nun aber verpflichtet, Beratungsgespräche zum Übergang zu führen. In anderen Bundesländern (Sachsen-Anhalt, Brandenburg) gibt es seit einiger Zeit die Notwendigkeit, bei Abweichungen zwischen Elternwunsch und Laufbahnempfehlung eine Eignung zum Beispiel in Form eines Eignungstests nachzuweisen. „Konservativere Regelungen" hingegen findet man in den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Saarland, Thüringen und Sachsen vor. In diesen Ländern sind die Grundschulempfehlung auf Basis des Notendurchschnittes und eine entsprechende Aufnahmeprüfung für die Schulwahl ausschlaggebend (vgl. Cortina/ Trommer 2003, S. 356; Liegmann/Lumer 2004, S.110f.; KMK 2003 und 2006).

In der Regel folgen Eltern, auch aufgrund der geführten Informations- und Beratungsgespräche mit Lehrern im Vorfeld, den Empfehlungen der Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer. Folglich wird die Schullaufbahnempfehlung meist in Übereinstimmung mit den Eltern ausgesprochen (van Ophuysen 2006, S. 53). Etwa drei Viertel der Eltern – unter Nichtberücksichtigung des Übergangs in die Gesamtschule – treffen eine der Empfehlung entsprechende Entscheidung (vgl. Cortina/Trommer 2003, S. 257; Bellenberg 2005, S. 6). In der IGLU-Studie wird deutlich, dass lediglich 17% der Eltern von der Laufbahnempfehlung der Lehrer abweichen. Betrachtet man diese Gruppe genauer, dann sind es vor allem nicht empfohlene Kinder, die auf eine Schulform mit einem höheren Leistungsanspruch wechseln und „nach oben" abweichen (Bos u. a. 2003, S. 132).

Hinsichtlich wählbarer Schulformen zeigt sich ein ähnliches, heterogenes Bild an unterschiedlichen Möglichkeiten. Das traditionelle, klar gegliederte Schulsystem der Sekundarstufe I in Hauptschule, Realschule und Gymnasium hat in den letzten Jahren seinen Charakter verändert und verliert durch die unterschiedlichen Regelungen in den einzelnen Bundesländern seine Übersichtlichkeit. In diesem Zusammenhang spricht man auch von einer „strukturelle(n) Zerfaserung und Vielfalt des Systems" (Klemm 2004, S. 84). Im Bereich der Sekundarstufe I besitzen die Schulsysteme der Bundesländer zwischen zwei und sechs

Gliedern.[9] Beispielsweise verfügen die neuen Bundesländer Sachsen und Thüringen über zwei Schulformen, das Gymnasium und unterschiedlich bezeichnete nicht-gymnasiale Schulformen (Mittel- und Regelschule). Bayern und Baden-Württemberg weisen hingegen noch die „klassische" 3-Gliedrigkeit mit Hauptschule, Realschule und Gymnasium auf. Demgegenüber besteht zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen zusätzlich noch die Gesamtschule als vierte Schulform, während in Rheinland-Pfalz durch die Regionalschulen und die duale Oberschule sogar die fünfte und sechste Schulform in einem sehr fein gegliederten Schulsystem hinzukommen (vgl. ebd., S. 84). Insgesamt treten noch verschiedene Varianten von Förderschulen hinzu. Die ambivalenten Bestimmungen des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland, die verschiedenen länderspezifischen Übergangsregelungen und die je nach Bundesland variierenden Schulformmöglichkeiten machen deutlich, dass die Regelung des Übergangsverfahrens in einem bildungsrechtlichen Dilemma steckt und bildungspolitische Uneinigkeit besteht, die zu einer heterogenen Schullandschaft in Deutschland führt. Dies hat nun wieder zur Folge, dass die Übergänge für Kinder und Eltern mit Ungewissheiten und Unsicherheiten über die gesetzlichen Bestimmungen und späteren Wechselmöglichkeiten verbunden sind.

In unserem Untersuchungsgebiet in Sachsen-Anhalt besteht für Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, nach dem 4. Schuljahrgang der Grundschule auf eine Sekundarschule, eine Gesamtschule oder ein Gymnasium zu wechseln.[10] Dabei wählten die Erziehungsberechtigten der Kinder unseres Samples im Erhebungsjahr 2005 allein und auch ohne entsprechende Schulformempfehlung noch den weiteren Bildungsgang. Im § 34 Art. 1 des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt wird die Wahl und der Wechsel des Bildungsweges erläutert:

> „Die Erziehungsberechtigten haben im Rahmen der Regelungen des Bildungsweges die Wahl zwischen den Schulformen und Bildungsgängen, die zur Verfügung stehen." (Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt 2005)

Mit der neuen Gesetzesgrundlage vom 01.08.2005 veränderten sich die gesetzlichen Bedingungen in Sachsen-Anhalt, wodurch die Aufnahme an ein öffentliches Gymnasium oder in den Gymnasialzweig einer öffentlichen kooperativen Gesamtschule ohne gymnasiale Schullaufbahnempfehlung nun von einer erfolgreichen Eignungsfeststellung mit zentralen Aufgaben in Mathematik und Deutsch abhängig ist. Die Landesregierung wollte mit dieser Gesetzesänderung

9 Im Jahr 2000 besuchen aber immer noch 80% der Neuntklässer eine Schulform des dreigliedrigen Schulsystems, da vor allem in den bevölkerungsreichsten Bundesländern wie zum Beispiel Bayern und Baden-Württemberg das dreigliedrige Schulsystem fortbesteht (vgl. Baumert/Trautwein/Artelt 2003, S. 263; Liegmann 2007, S. 12).

10 In Sachsen-Anhalt kristallisiert sich in der teilintegrierten Schulform der Sekundarschule ab Klasse 7 ein Realschulzweig und ein Hauptschulzweig heraus.

den Zugang an die Gymnasien in Sachsen-Anhalt erschweren, da 2005 fast 45% die 5. Klasse eines Gymnasiums besuchten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 253) und man den Schülern „Schulversagen“ in höheren Klassen ersparen wollte. Damit untersuchten wir den letzten Jahrgang, in dem allein der Elternwille für die Übergangsentscheidung maßgeblich war. Des Weiteren eröffnet das Schulgesetz in Sachsen-Anhalt für Schülerinnen und Schüler ab dem 5. Schuljahrgang die Möglichkeit, Sekundarschulen und Gymnasien mit einem inhaltlichen Schwerpunkt zu besuchen. Dafür sind in einer Eignungsprüfung besondere Aufnahmevoraussetzungen nachzuweisen (KMK 2006, S. 29). Ein von uns ausgesuchtes Gymnasium besitzt ein spezielles inhaltliches Profil und macht die Aufnahme von einem Test abhängig (vgl. Abschnitt 2.2.1).

Die Schülerinnen und Schüler, die auf die von uns ausgewählte Hauptschule in Nordrhein-Westfalen wechselten, mussten andere Übergangsbestimmungen beachten. In Nordrhein-Westfalen ist die Wahl zwischen einer Haupt-, Real-, Gesamtschule oder eines Gymnasiums möglich. Und wie in Sachsen-Anhalt können die Eltern auf Grundlage der Übergangsempfehlung und nach einer Beratung durch die Grundschule frei entscheiden, welche Schulform ihr Kind besuchen soll. Allerdings greift bei einer Diskrepanz zwischen Elternwille und Schullaufbahnempfehlung in Nordrhein-Westfalen eine andere „Bewährungsregelung“ (Cortina/Trommer 2003, S. 356). Hier wird die Eignung bzw. Nichteignung auf der Grundlage eines Prognoseunterrichts geprüft (vgl. Schulgesetz Nordrhein-Westfalen 2005, § 11 Artikel 4). Es gibt in Nordrhein-Westfalen in Klasse 5 und 6 die Erprobungsstufe, die zur Förderung und Beobachtung der Schülerinnen und Schüler an der gewählten Schulform dient und an deren Ende die Klassenkonferenz entscheidet, ob die Schülerin oder der Schüler den Bildungsgang in der gewählten Schulform fortsetzen kann (§ 13 Artikel 2 und 3).

Unsere Studie fokussiert folglich auf zwei Bundesländer, in denen zum Zeitpunkt der Erhebung – mit leichten Differenzen – in erster Linie der Elternwille ausschlaggebend für die Wahl einer weiterführenden Schulart war. In unseren Untersuchungen zeigte sich dabei vor allem an der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, dass Kinder mit fehlender Laufbahnempfehlung die höhere Schulform aufgrund begrenzter Aufnahmekapazitäten nicht besuchen konnten.

1.2 Forschungsansätze zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I

Menschen jeglicher kultureller Gemeinschaften werden in ihrem Leben mit Übergängen konfrontiert, da diese feste Bestandteile in der Entwicklung von Menschen sind (vgl. Hacker 1988, S. 8; Koch 2004, S. 549). Während sie allerdings in archaischen und traditionalen Gesellschaften stark ritualisiert, klar fi-

xiert und (etwa in Form von Initiationsriten) zeitlich limitiert waren, verändern sich Übergänge in weit modernisierten Gesellschaften: Sie vervielfältigen sich, sie verlaufen parallel in unterschiedlichen Lebensbereichen und Handlungsräumen, ohne dabei eng synchronisiert zu sein, sie zerfasern und entstrukturieren sich und sie verlaufen in der Spannung zwischen institutionellen Zäsuren und Statuspassagen einerseits und biografisierten Wegen andererseits (vgl. etwa Mierendorf/Olk 2002). Damit werden Übergänge – schon für Kinder – einerseits veralltäglicht und stellen andererseits aber auch hohe Anforderungen an die Fähigkeit, sich neu orientieren und neu verorten zu können. Denn in Übergängen treten Menschen aus bekannten in unbekannte und fremde Situationen ein, weshalb Übergänge oft auch als sensible Phasen bezeichnet werden. Der Verabschiedung alter Lebens- und Erfahrungsräume und der Ankunft in neuen haftet folglich Ungewissheit und Unsicherheit an. Dies kann von den Einzelnen auf der einen Seite als Risiko, Verlust oder Bedrohung alter Erfahrungszusammenhänge und auf der anderen Seite als Chance, Herausforderung und Erweiterung bisheriger Erfahrungen gedeutet werden (vgl. Portmann/Wiederhold/Mitzlaff 1989; Griebel/Niesel 2004; Sirsch 2000, S.158). Die Übergänge sind dabei Schnittstellen individueller biografischer Verläufe und sozialer Strukturen, markieren Brüche und sind ein Nadelöhr für gesellschaftlichen Erfolg oder Misserfolg (vgl. Kutscha 1991, S. 113). In unserer Gesellschaft haben vor allem frühe institutionelle Übergänge im Bildungssystem, wie die von der Familie in den Kindergarten, vom Kindergarten in die Schule und von der Grundschule in die Sekundarschule, einen hohen biografischen Stellenwert für das weitere Leben von jungen Menschen (Büchner/Koch 2001, S. 11). Diese Institutionswechsel beinhalten bedeutsame, individuelle Transformationen, die in soziale Prozesse eingebettet und in Bildungs- und Lernprozessen zu bewältigen sind (vgl. Griebel 2004, S. 26).

Ein erster Blick auf die Forschungsarbeiten zum Übergang der letzten Jahre macht dabei deutlich, mit welchen unterschiedlichen theoretischen Konzepten, Grundlagen, Ansätzen und methodischen Zugängen dieser erforscht wird (vgl. Büchner/Koch 2001; Griebel/Niesel 2004, S. 27; Koch 2004; Ditton/Krüsken 2006, S. 349; Helsper/Kramer/Brademann/Ziems 2007, S. 439).[11] Je nach Forschungsinteresse werden unterschiedliche Aspekte des Übergangs in das Zentrum der Analysen gestellt. Für eine erste Systematisierung kann man dabei zunächst zwei Perspektiven unterscheiden. Die gesellschaftstheoretische Perspektive betrachtet den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I als strukturell schulischen Selektionsmechanismus. Daneben existieren subjekt-

11 Dieses Spektrum an Forschungsprojekten zum Schulwechsel von der Grundschule an die weiterführenden Schulen dokumentiert sich auch in dem Themenheft (2006) und dem Sonderheft (2009) der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und dem Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik (2007).

orientierte Ansätze, die den Übergang als bildungsbiografisches Ereignis und als Chance oder Risiko für die kindliche Bildungskarriere erforschen (vgl. Kutscha 1991, S. 117; Ditton/Krüsken 2006, S. 349; Krüger/Köhler/Pfaff/Zschach 2007, S. 509).

Bisherige theoretische Ansätze zum Übergang in die Sekundarstufe I thematisieren den Schulwechsel ausgehend von diesen zwei Perspektiven im Kontext der Bildungsbeteiligung und im Zusammenhang von Sozialer Ungleichheit (1.2.1); im Rahmen psychologischer Untersuchungen als kritisches Lebensereignis, Stress- und Belastungssituation, Entwicklungsaufgabe und Phase möglicher Selbstkonzepttransformationen (1.2.2) und als Ereignis der Schullaufbahn und der Biografie (1.2.3).

1.2.1 Theoretische Ansätze im Kontext der Erforschung der Bildungsbeteiligung und sozialer Ungleichheit

Die Studien zur Erforschung der Bildungsbeteiligung in Deutschland haben eine lange Tradition. Seit den 1960er existieren Untersuchungen, die Bildungsentscheidungen in den Blick nehmen. In den letzten Jahren sind es vor allem Studien, die den Analysefokus auf die Bildungsentscheidung der Eltern im Spannungsfeld von Bildungsaspiration und Schullaufbahnempfehlung legen (vgl. Büchner/Koch 2001; Merkens/Wessel 2002; Koch 2004; Ditton 1992; 2004; 2007; Ditton/Krüsken 2006; Harazd 2007; Harazd/van Ophuysen 2008). In diesen Zusammenhang wird auf die straffe Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg im deutschen Bildungssystem hingewiesen (vgl. auch Deutsches PISA-Konsortium 2001). Zur Erklärung von Unterschieden im Bildungsverhalten verschiedener sozialer Gruppen werden institutionelle Erklärungen (a), entscheidungstheoretische Modelle (b) und kulturtheoretische Ansätze (c) herangezogen.

a) Institutionelle Erklärungen

Bildungsungleichheiten werden in diesem Erklärungsansatz auf die „Strukturierungswirkung staatlicher Institutionen für individuelle Lebensverläufe“ zurückgeführt (vgl. Hillmert 2004, S. 81). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe wird hier als Zäsur der Zuweisung zu Schulformen gefasst, die für weitere Lebens- und Sozialchancen und so für den gesellschaftlichen Status der Menschen wegweisend ist. Man geht dabei von dem kausalen Zusammenhang aus, dass die Strukturen und die Bedingungen des Bildungssystems einen direkten Einfluss auf das Nutzerverhalten der Individuen haben. Vor allem rücken institutionelle Veränderungen und deren Auswirkungen auf das Bildungsverhalten in einer historischen Perspektive, im Vergleich der deutschen Bundesländer und mit anderen Staaten in den Fokus (vgl. z. B. Müller/Haun 1994).

Übergänge sind in diesem Ansatz wichtige Schwellen im Bildungssystem, die einen bedeutenden Beitrag zur Legitimation der Gesellschaftsordnung mit dem meritokratischen Versprechen der gerechten Auswahl nach Leistung erbringen und formal die Chance der sozialen Mobilität bei entsprechenden Leistungen eröffnen. Dabei wird jedoch Erfolg und Versagen in institutionalisierten Bildungsverläufen als Ergebnis der individuellen Leistung und Anstrengung der Schüler gesehen und nicht auf die soziale Herkunft zurückgeführt (vgl. Böttcher/Klemm 2008, S. 55).

Der Ansatz berücksichtigt allerdings nicht das Bildungsverhalten der Individuen und unterstellt einen deterministischen Zusammenhang von Bildungsstruktur und Handeln. So werden viele wichtige Faktoren für Bildungsentscheidungen im Übergangsprozess in die Sekundarstufe I außer Acht gelassen (vgl. Hillmert 2004, S. 81).

b) Entscheidungstheoretische Modelle

Entscheidungstheoretische Modelle greifen diese Kritik auf, beziehen das individuelle Handeln der Akteure mit ein und fassen den Übergang als eine bewusste, rationale und intentionale Bildungsentscheidung, die in der Regel von den Eltern unter Kosten-Nutzen-Abwägungen getroffen wird. Diese theoretische Strömung hat ihren Ursprung in der Wert-Erwartungs-Theorie der Wirtschaft und trägt der Logik der Marktwirtschaft in den modernen Gesellschaften Rechnung, wodurch sich der Wert von rationalen Nutzenkalkülen und Humankapital etabliert hat und das Streben nach höherer Bildung zu beobachten ist. Demnach handelt der Akteur insofern rational, als dass er aus einer Vielzahl verfügbarer Handlungsalternativen, wie z. B. beim Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule, die Option mit der höchsten subjektiven Nutzenerwartung auswählt (vgl. etwa Becker 2000; Maaz/Hausen/McElvany/Baumert 2006).

> „Im Zentrum steht das kalkulierende Individuum, das bei der Entscheidung für einen bestimmten Bildungsweg abwägt, welche Kosten und welchen Nutzen diese Entscheidung nach sich zieht“ (Köller 2006a, S. 295).

Die Entscheidung über zukünftige Bildungswege wird so als ein Risiko gefasst, da die Eltern bei der Wahl nicht sicher sein können, ob ihr Kind den Bildungsweg erfolgreich abschließt und den antizipierten Bildungsertrag erzielt (vgl. Sackmann 2007, S. 111).

Dieser Ansatz bezieht sich auf die theoretischen Arbeiten zur Entstehung von Bildungsentscheidungen nach Boudon (1974, 1980). In dieser strukturell-individualistischen Perspektive sind Bildungschancen Ergebnisse institutioneller, leistungsbezogener (Selektions-)Mechanismen und elterlicher Bildungsentscheidungen. Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung werden durch die unterschiedlichen Abwägungen bzw. Gewichtungen der Chancen und Kosten der vom

Bildungssystem vorgegebenen Bildungsgänge in den unterschiedlichen sozialen Schichten erklärt (vgl. Becker 2004, S. 163f.). Boudon unterscheidet dabei zwischen den primären und den sekundären Einfluss-Effekten der Sozialschichtzugehörigkeit für den Schulerfolg. Die primären Effekte beziehen sich dabei auf die längerfristigen Sozialisationsleistungen der Familie, die sich direkt auf die Schulleistungen und Kompetenzen der Kinder niederschlagen. In der Sozialisationsforschung wird in diesem Zusammenhang davon ausgegangen, dass sich die Sozialschichten hinsichtlich der Vermittlung der Kulturtechniken und in habitualisierten Lernstilen unterscheiden. Die Einflüsse von Kosten-Nutzen-Bewertungen bei der Einschätzung unterschiedlicher Entscheidungsüberlegungen vor dem Hintergrund des sozialen Status werden in diesem Modell als sekundäre Effekte auf die Bildungsentscheidung gefasst, die keinen direkten Einfluss auf die Leistungen der Kinder haben, jedoch eine bedeutendere Rolle zur Erklärung der Ungleichheit nach Boudon einnehmen (vgl. Boudon 1974).

Die Abwägung von Kosten auf der einen und Nutzen auf der anderen Seite variiert somit im Zusammenhang mit der sozialen Position und bedingt damit auch bei gleichen schulischen Leistungen unterschiedliche Entscheidungen bei der Wahl der Bildungslaufbahn (vgl. Ditton/Krüsken/Schauenberg 2005, S. 286). Folglich können subjektiv wahrgenommene Bildungsrenditen und auch subjektiv erwartete Erfolgswahrscheinlichkeiten wichtige Mechanismen sozialer Ungleichheit sein. Breen/Goldthorpe (1997), Becker (2000) und Esser (2000) haben diesen Ansatz weiter ausdifferenziert und konstatieren drei entscheidende Handlungsfolgen, die für Eltern bei der Entscheidung über den weiteren Schulverlauf eine Rolle spielen:

1. die Verhinderung eines Statusverlustes und eines sozialen Abstiegs;
2. der zusätzliche Nutzen, den sich Eltern und Kinder von einem Abschluss an einer weiterführenden Schule versprechen;
3. die subjektiv eingeschätzten Kosten eines weiterführenden Schulbesuchs.

Dieser Ansatz kann so den Einfluss unterschiedlicher Nutzen- und Kostenabwägungen in der Entscheidungssituation in Abhängigkeit vom sozialen Status in den Blick bekommen, jedoch fokussiert dieser Ansatz in der Annahme einer einmaligen Entscheidung schließlich auf rationale Beweggründe und den ökonomischen Nutzen für eine bestimmte Bildungsentscheidung. Damit geht man davon aus, dass die Entscheidungsträger auch immer in der Lage sind, eine Bildungswahl nach Nutzenkalkülen zu treffen. Der so unterstellte „homo oeconomicus“ ist aber keineswegs eine zu generalisierende Persönlichkeitsform, sondern eine spezifische Habitusformation, während diese Form kalkulatorischen Denkens und Wissens für andere Habitusformen gerade atypisch ist. Unberücksichtigt bleiben somit andere Kontextfaktoren, die nicht auf rationalen Erwägun-