

ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorInnen: Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer, Sven Brademann, Carolin Ziens

Interner Titel: Übergang in die Sek 1 (Hauptschule) und individuelle Orientierungsrahmen

Methodische Ausrichtung: Dokumentarische Methode

Quelle: Helsper, W. et al. (2007). Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die Sekundarstufe. Erste Ergebnisse eines qualitativen Längsschnitts. Zeitschrift für Pädagogik, 53 (4), S. 477-490.

Mit freundlicher Genehmigung der Verlagsgruppe Beltz

<http://www.beltz.de/de/paedagogik/zeitschriften/zeitschrift-fuer-paedagogik.html>

Verlagsgruppe
BELTZ

Nutzungsbedingungen:

Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Hinweis des Fallarchivs:

Die vorliegende Falldarstellung kann gemeinsam gelesen werden mit [Übergang in die Sek 1 \(Gymnasium\) und individuelle Orientierungsrahmen](#)

Falldarstellung mit interpretierenden Abschnitten

Der Übergang in die Hauptschule

Arons Grundschulkarriere (1. Interview) ist durch erhebliche Einbrüche gekennzeichnet. Bereits zu Beginn der Grundschulzeit bestehende Probleme mit Mitschülern und Leistungsanforderungen spitzen sich durch eine langwierige und andauernde Erkrankung (Epilepsie) zu. In der Folge damit einhergehender Schulversäumnisse kommt es zur Wiederholung der zweiten Klasse. Auch im weiteren Verlauf sind Arons Schulleistungen, trotz großer Anstrengungen, für ihn nicht zufrieden stellend. Er bleibt im unteren Leistungsbereich der Klasse angesiedelt. Zudem verschärft sich im Zuge der Wiederholung in der neuen Klasse seine Außenseiterposition und es kommt zu massiven Stigmatisierungen im Peerkontext.

Trotz dieser schwierigen Schullaufbahn sind das schulische Lernen und die Schulleistungen für ihn von zentraler Bedeutung. Die Schule stellt einen Kernbereich seines individuellen Orientierungsrahmens dar. Daher ist das Scheitern in diesem zentralen Bereich besonders gravierend. Aron muss sich somit im negativen Gegenhorizont seines schulischen Orientierungsrahmens verorten.

Dieser Schul- und Leistungsbezug ist eingebettet in ein stark bildungs- und schulabschlussbezogenes Familienmilieu. Besonders der Vater orientiert sich als bildungserfolgreicher türkischer Migrant (Studium und Ingenieurstätigkeit) sehr stark am Bildungserfolg seiner Kinder. Dementsprechend erhalten die Schule und Arons schulische Leistungen einen zentralen Stellenwert in der Familienkommunikation. Zudem werden von ihm große zeitliche Investitionen in Hausaufgaben und zusätzliche häusliche Schularbeit bis in den Abend hinein erwartet. Dabei vermag Aron den hohen familiären Leistungsansprüchen, die auch Bestandteil seines Orientierungsrahmens sind, nicht zu entsprechen. Er erfährt die familiären Erwartungen als Erfolgsdruck und zusätzliche Belastung seiner problematischen Schulkarriere. Das familiäre Bildungsmilieu tendiert somit in Richtung einer „Überanpassung der Familie an die Schule“ (vgl. Tyrell 1987; Nittel 1992), in der die emotionalen Eltern-Kind-Beziehungen stark über die universalistischen Leistungen geregelt werden.

Das schulische Scheitern und das Zurückbleiben hinter den Leistungserwartungen erklärt Aron durch „*seine Krankheit*“, die ihn wie ein Schicksalsschlag ereilt hat und der er sich ausgeliefert sieht. Auch aktive Bewältigungsversuche wie vermehrtes häusliches Üben sind keine Verbesserungsgaranten und von den Krankheitsphänomenen abhängig. Als „Opfer“ seiner Krankheit erleidet er unverschuldet und passiv seine Schulkarriere. Das passive Erleiden mündet in magisch anmutende Beschwörungsformeln, die am Ende von dramatischen Missachtungs- und Versagenserzählungen stehen und die emotionale Dramatik in Form einer Selbstillusionierung bannen: „*sonst, is alles okay...*“ oder „*sonst alles war ä sehr schön*“.

Für den Übergang in die Sekundarstufe repräsentiert die Realschule für Aron einen angemessenen schulischen Bildungsraum. Auch die Gesamtschule stellt - vor allem für seinen Vater - eine anzustrebende Schulform dar, weil sie alle Abschlussmöglichkeiten eröffnet und, da Arons Schwester und türkische Kinder der Nachbarschaft sie besuchen, auch einen vertrauten Schutzort bilden würde. Diese Bildungswege bleiben jedoch aufgrund der mangelnden Leistungen und der Empfehlung der Lehrerin verschlossen. Die Hauptschule wird zur erzwungenen dritten Wahl. Sie repräsentiert den negativen Bildungsgegenhorizont und wird von Aron als bedrohlicher Peerraum antizipiert, in dem er verstärkt zum Opfer von Gewalt und Missachtung werden kann.

Nach dem Übergang (2. Interview) setzt sich für Aron auch in der Hauptschule seine Außenseiterstellung fort. Da seine Leistungen ungenügend sind, droht ihm der weitere Abstieg in die Förderschule und damit eine weitere Eskalation seiner Verortung im negativen Bildungshorizont.

Im Fall von Aron bündeln sich Risikopotentiale für den weiteren Verlauf der Schulkarriere. Im Kernbereich seines Orientierungsrahmens genügt er den Bildungsansprüchen nicht und weist eine gravierende Versagenskarriere mit chronischem Misserfolg auf. In den Augen der Eltern und der Lehrer genießt Aron keine Anerkennung und von Seiten der Peers widerfahren ihm stigmatisierende Ausgrenzungen. Indem Aron sich als passiv erleidendes Opfer entwirft („*meine Krankheit*“) und Enaktierungsversuche scheitern, deutet sich auch keine Möglichkeit an, der Versagensdynamik zu entkommen.

Der Fall Aron kann als *Typus der besonders problembelasteten, absteigenden und gescheiterten Schulkarriere eines „missratenen Sohnes“* (vgl. Schmeiser 2003) bezeichnet werden, der die hohen Bildungsansprüche der Eltern enttäuscht, hinter den elterlichen Bildungsstatus zurückfällt und hohe psychosoziale Belastungen zeigt (vgl. Fend 2000). Dabei deutet sich mit dem hohen Stellenwert der „schicksalhaften“ Krankheit hier eine Fallspezifik in diesem Typus an. Chancen- und Transformationspotentiale können sich für Aron dann ergeben, wenn der Zirkel von überfordernden Leistungsansprüchen, Versagen und Entwertung, daraus resultierendem psychischen Druck und der Verstärkung der Krankheitssymptome aufgebrochen wird, worüber Entlastung ermöglicht und Aktivitätspotentiale gestärkt werden können.

Zu diesem Typus stehen zwei weitere Eckfälle unseres Samples in Kontrast. Bei *Peter* handelt es sich um einen Schüler, der in ähnlicher Weise wie Aron schlechte schulische Leistungen zeigt, jedoch bislang keine Wiederholungen aufweist. In seinem Orientierungsrahmen spielt Schule eine eher untergeordnete Rolle und es zeigen sich *deutliche schuldistanzierte Orientierungen*, die auf die *Reproduktion von Bildungsdistanz und einen marginalisierten Bildungsstatus* verweisen. Damit gehen ein deutlich geringerer Erfolgsdruck und weniger gravierende Entwertungen als bei Aron einher. Bei Peter liegen zudem praktische und technische Orientierungen vor, die - wenn schulisch daran angeknüpft wird - auch positive Schulbezüge eröffnen können. Den Wechsel an die Hauptschule erfährt Peter undramatischer und selbstverständlicher als Aron. Es deuten sich zudem Möglichkeiten an, seine Schulkarriere zu stabilisieren.

Michelle weist noch stärkere Kontraste zu Aron auf. Nach einer Wiederholung der 2. Klasse steigerte sie kontinuierlich ihre Leistungen und weist eine *leicht aufsteigende Stabilisierungs- und Leistungsverbesserungskarriere* auf. Gegenüber der Dominanz der Peerorientierung in ihrem Orientierungsrahmen erscheint der Stellenwert der Schule relativiert, aber nicht unbedeutend. Die Hauptschule kann sie positiv mit ihrem Orientierungsrahmen verbinden, weil diese sowohl als Ort der Vergemeinschaftung der aus der Freizeit vertrauten Peers, aber auch als schulischer Aufstiegsort (Realschulabschluss) entworfen und erfahren werden kann. Im Übergang auf die Hauptschule liegen somit Chancenpotentiale für ihre Schulkarriere in der sich andeutenden Stabilisierung der Leistungssteigerung sowie der Integration in die (schulische) Peer-Welt. Jedoch könnte hier ein Risikopotential entstehen, wenn Michelle in schuldistanzierte Peer-Kontexte einmündet und darüber vorhandene positive Schulbezüge erodieren.

Der individuelle Orientierungsrahmen der Heranwachsenden und die Chancen und Risiken des Übergangs

Welche Erkenntnisse lassen sich aus der Rekonstruktion individueller Orientierungsrahmen der Heranwachsenden für den Übergang und die Schulkarriere gewinnen? Diese Frage soll unter den folgenden Perspektiven beantwortet werden:

1. die Bedeutung des Übergangs im Horizont des kindlichen Orientierungsrahmens;
2. der Einfluss des Verhältnisses der Schulwahl zum positiven bzw. negativen Gegenhorizont des Orientierungsrahmens auf den Übergang;
3. die Relevanz des Einbezugs der Kinder in die Übergangsentscheidung zwischen passivem Erleiden und aktivem Gestalten;

4. sowie die Chancen- und Risikopotentiale der weiteren Schullaufbahn im Zusammenhang von Übergang und individuellem Orientierungsrahmen.

1. Zwar zeigen unsere Fallstudien die große Bedeutung der Eltern für die Schulformwahl. Es wird aber auch deutlich, dass die Kinder im Alter von zehn Jahren bereits selbst über einen bildungsbezogenen Orientierungsrahmen mit einer feinen Differenzierung der stratifizierten Schullandschaft verfügen, der für die Übergangentscheidung und -erfahrung sehr bedeutsam wird und nicht einfach eine Fortsetzung der elterlichen Orientierungen ist.[1] Besonders klar wird dies in den beiden innergymnasialen Aufstiegsmustern (Henriette, Maren), in denen die Mädchen das exklusive gymnasiale Segment, dessen Zugänglichkeit durch Eingangsprüfungen zusätzlich erschwert wird, eigengesteuert anstreben. Diese starke Eigenorientierung findet sich aber auch im Fall der positiven Antizipation der Hauptschule bei Michelle.

Allerdings variiert die Differenziertheit des bildungsbezogenen Orientierungsrahmens zwischen einer starken Ausdifferenzierung z.B. bei Schülern des exklusiven gymnasialen Bildungssegments, aber auch beim bildungsbezogenen Hauptschüler Aron, und deutlicher Indifferenz z.B. im schuldistanzierten Fall Peter. Rainer und Peter bilden den stärksten Kontrast. Sie repräsentieren Muster der Bildungsreproduktion am jeweils „anderen Ende“ der Bildungsstratifizierung - als Reproduktion exklusiver schulischer Bildungsexzellenz und schulferner Bildungsdistanz.[2]

2. Von zentraler Bedeutung für die Antizipation des Schulwechsels und dessen Verarbeitung ist, inwiefern die neue Schule anschlussfähig an den positiven Gegenhorizont des bildungsbezogenen individuellen Orientierungsrahmens ist bzw. ob diese im negativen Gegenhorizont verortet werden muss. Wenn es gelingt, die antizipierte Schule und die ersten neuen schulischen Erfahrungen unproblematisch an den positiven Gegenhorizont anzuschließen, wird der Übergang positiv gedeutet und die weitere Schulkarriere eher als erfolgreiche entworfen. Dies kann selbst für die Einmündung in die stark negativ selektierte Hauptschule gelten (Michelle), wenn diese zugleich als vertrauter sozialer Rahmen und Ort für Bildungsaufstieg antizipiert werden kann. Besonders deutlich gilt dies auch für die Einmündung in das exklusive Gymnasium, das für alle vorgestellten Fälle im positiven Gegenhorizont angesiedelt ist. Allerdings zeigen sich hier auch mehr oder weniger deutliche Irritationen nach der Ankunft und muss sich die anfängliche Passförmigkeit auch im Weiteren bewähren. Umgekehrt zeigt sich dieser Einfluss bei Aron, bei dem die Verortung der neuen Schule im negativen Gegenhorizont den Übergang überschattet und zu einer zunehmend problematischen Schulkarriere beiträgt.

3. Wir sind auf unterschiedliche Formen der Beteiligung der Kinder an der Schulauswahl gestoßen: Einen Eckfall bildet Aron, der mit seinen Eltern, nach vergeblichen Versuchen die Hauptschulzuweisung zu vermeiden, eine *vollständige Fremdplatzierung* erleidet. Auch für Clemens gestaltet sich der Übergang auf das exklusive Gymnasium passiv - allerdings nicht wie bei Aron als institutionelle, sondern als mütterlich initiierte und durch Verkennung gekennzeichnete Fremdplatzierung. Bei den beiden schuldistanzierten Fällen stoßen wir auf eine *Kongruenz von Fremd- und Selbstplatzierung*. Sie werden der Hauptschule zugewiesen und wählen diese von sich aus als die selbstverständliche Schule an. Eine ähnliche Übereinstimmung von Fremd- und Selbstplatzierung findet sich im Fall der exklusiven Bildungsreproduktion (Rainer). Er selbst verbürgt die familiär vorgegebene Selbstverständlichkeit der Anwahl des exklusiven gymnasialen

Segments. Besonders deutliche *Formen der aktiven Eigensteuerung* finden sich bei den aufstiegsorientierten Fällen im exklusiven gymnasialen Segment. Beide Mädchen wählen aktiv exklusive Gymnasien an und beeinflussen ihrerseits die Eltern dahingehend, diese Wahl mitzutragen.

4. Die Chancen und Risiken des Zusammenspiels von Übergang und Orientierungsrahmen für die Schulkarriere lassen sich auf zwei Dimensionen beziehen: Erstens auf die Verortung der Übergangsschule im positiven oder negativen Gegenhorizont des individuellen Orientierungsrahmens und zweitens auf die eigenaktive Beteiligung bei bzw. das passive Erleiden der Schulauswahl.

Für die erste Dimension können wir folgende Chancen- und Risikomuster bestimmen: Mit dem Fall Clemens liegt ein Risikomuster vor, bei dem das exklusive Gymnasium zwar nicht im negativem Gegenhorizont platziert ist, jedoch weit über die allgemeine Gymnasialorientierung seines positiven Gegenhorizontes hinausgeht und diese Diskrepanz zusätzlich durch Verschleierungen unzugänglich bleibt. Risikopotentiale gehen hier von den steigenden und tendenziell überfordernden schulischen Bemühungen aus und von der verkennenden, fatalistischen Haltung der Institution gegenüber. Dieses Risikomuster bezeichnen wir als *durch die verkennende Verortung der Schule im positiven Gegenhorizont problembelastete und von Scheitern bedrohte Schulkarriere*. Ein zweites Risikomuster liegt vor, wenn der Übergang im Horizont eines stark auf Schulleistung bezogenen Orientierungsrahmens als Ankunft im negativen Bildungsgegenhorizont erscheint, sich selbst an diesem negativen Bildungsort weiteres Versagen einstellt und daraus grundlegende Erschütterungen des eigenen Selbstwertes resultieren (Aron). Die Krisenhaftigkeit steigt, wenn die Anerkennung der Eltern eng an den Schulerfolg geknüpft ist und auch im Kontext der Peers keine Stabilisierungsmöglichkeiten bestehen. Dieses Risikomuster haben wir als *besonders problembelastete, absteigende und gescheiterte Schulkarriere eines „missratenen Sohnes“* bezeichnet. Das entgegengesetzte Chancenmuster repräsentiert der Fall Rainer, den wir als Typ *einer erfolgreichen exklusiven Statusreproduktion durch die schulische Bildung eines „gelungenen Sohnes“* bezeichnen.

Die Ankunft im negativen Bildungshorizont, die antizipatorische Verkennung der Ankunftsschule als positiver Gegenhorizont sowie das drohende Scheitern im positiven Gegenhorizont der neuen Schule - das sind deutliche Risikopotentiale des Übergangs und der weiteren Schullaufbahn. Dagegen ist die Verortung der Ankunftsschule im positiven Horizont für den Übergang und die weitere Schullaufbahn vor allem ein Chancenpotential - und das unabhängig davon, ob diese sich auf leistungs- oder peerrelevante Kriterien bezieht.

Obwohl die geschilderten Chancen- und Risikomuster nicht auf die Hauptschule oder das „exklusive“ Gymnasium begrenzt sind, scheint es einen exklusiv-gymnasialen und einen hauptschulspezifischen Risikofokus zu geben: Für die Hauptschule besteht er darin, die Einmündung in einen abgewerteten Bildungsort an den positiven Gegenhorizont des Orientierungsrahmens anschlussfähig zu halten, und für das exklusive Gymnasium darin, sich im Wettstreit der Besten weiter als exzellent zu erweisen - also eine „Exzellenz-Bewährungsprobe“ zu bestehen. Dies betrifft nicht nur die Neujustierung des Leistungsstatus der sich bislang als „Beste“ entwerfenden Schüler, sondern - insbesondere für die Aufstiegsmuster - auch die Frage der Anerkennung durch die Peers: Gehöre ich zur „exklusiven Gemeinschaft“ dazu?

Für die Chancen- und Risikopotentiale, die aus dem Grad der eigenaktiven Beteiligung an der Übergangentscheidung resultieren, lassen sich die folgenden Ableitungen formulieren:

- Der aktive Einbezug der Kinder in die Schulwahl geht in der Regel mit einer positiven Schulantizipation und Übergangserfahrung einher. Risikopotentiale entstehen dann, wenn eine Anknüpfung an vormalige Exzellenzentwürfe nicht gelingt oder sich habituell begründete Fremdheitserfahrungen (z.B. in Aufstiegslinien) ausweiten.
- Die Kongruenz von Fremd- und Selbstplatzierung geht in der Tendenz mit einer positiven Übergangserfahrung einher. Risikopotentiale liegen in der misslingenden Fortschreibung eigener Fähigkeitsentwürfe. Auch die selbstselektive Hauptschulwahl kann langfristig Krisen freisetzen.
- Die stärkste Risikobelastung finden wir in den Fällen eines deutlichen passiven Erleidens des Übergangs - entweder als umfassende passiv erlittene Fremdplatzierung oder als Fremdplatzierung, die Ergebnis einer Verkennung im Zuge familiärer Aufstiegsambitionen ist. Chancenpotentiale hegen hier in der Aufdeckung und transformatorischen Neubestimmung des schulischen Bezugs.

Bedeutsam ist abschließend, dass Chancen- und Risikopotentiale nicht eindimensional zu verstehen sind, sondern in Chancen auch zukünftige Risiken enthalten sein können und vice versa. Dies gilt es mit dem Einbezug der anderen Eckfälle unseres Samples und vor allem mit der Fortsetzung unserer Längsschnittanalysen weiter auszudifferenzieren.

Fußnoten:

[1] Die Relevanz elterlicher Bildungsorientierungen für die Schulkarriere wird hier nicht in Frage gestellt. Es geht uns viel eher um eine Ausdifferenzierung der habituellen Orientierungen aus der Perspektive der Kinder. Hier wäre es mit unserem Material der Schülerinterviews einerseits gerade vorschnell, auf einen kollektiven familialen Orientierungsrahmen zu schließen. Andererseits deuten sich in einigen Fällen Diskrepanzverhältnisse zwischen dem individuellen Orientierungsrahmen der Kinder und den elterlichen Orientierungen an (vgl. dazu den Punkt 3.).

[2] Hier und zu den anderen Punkten lassen sich Überlegungen zum Problem der bildungsbezogenen sozialen Ungleichheit anschließen, die in diesem Beitrag aber nicht im Zentrum stehen und für den Fortgang des Projektes anvisiert sind.

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Helsper, W. et al.: Übergang in die Sek 1 (Hauptschule) und individuelle Orientierungsrahmen
 In: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins.old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//helsperetal_haupt_ofas.pdf, Datum des letzten Zugriffs 05.07.2014