

# Auswirkungen institutioneller Öffnungsprozesse auf individuelle Bildungsbiografien am Beispiel des Übergangs von der Hauptschule in die Sekundarstufe II

Edina Schneider

*Beitrag zur Veranstaltung »Institutionelle Öffnungen im Bildungssystem« der Sektion Bildung und Erziehung*

## Problemstellung

In modernen Industriegesellschaften wie Deutschland wird über das kulturelle Kapital in Form von formalen Bildungszertifikaten (Bourdieu 1983) der Zugang zu verschiedenen sozial-attraktiven Positionen mit ihren Privilegien oder Benachteiligungen und den verschiedenen Lebensbedingungen und Teilhabechancen am kulturellen und sozialen Leben kanalisiert (Hradil 1999: 148). Angesichts dieser weitreichenden (berufs-)biografischen Bedeutung, denen damit den schulischen Abschlusszertifikaten zukommt, gilt die frühe Schulformaufgliederung am Ende der Grundschulzeit innerhalb des mehrgliedrigen Schulsystems als die erste zentrale biografische Weichenstelle für spätere Lebenschancen der zu diesem Zeitpunkt erst gerade Zehnjährigen (unter anderem Nittel 1992; Vester 2006; Schuchart, Rürup 2017). Unter dem Gesichtspunkt der sozialen Gerechtigkeit ist bereits mit der Einführung gleichzeitig eine verstärkte Kritik am mehrgliedrigen Schulsystem in Deutschland laut geworden (Leschinsky 2003; Rösner 1989). Ausschlaggebend für die Forderung einer Abschaffung des frühselektiven, hierarchisch gegliederten Schulsystems sind die Befunde einschlägiger, empirischer (inter-)nationaler Studien (zum Beispiel Baumert et al. 2006; Ditton 2007), dass der Schulerfolg stark an die soziale Herkunft der Schüler/-innen gekoppelt ist und mit der frühen leistungsbezogenen Schulselektion gleichzeitig eine soziale Homogenisierung einhergeht, womit sich aus empirischer Sicht nur schwer dementieren lässt, dass die frühstratifizierte, mehrgliedrige Struktur des deutschen Schulsystems einen Beitrag zur Reproduktion sozialer (Bildungs-)Ungleichheit leistet.

Vor diesem Hintergrund hat sich in den letzten Jahrzehnten in Deutschland ein bedeutender struktureller Öffnungsprozess im Bereich des Sekundarschulsystems vollzogen, im Zuge dessen unter anderem die Möglichkeit zur Korrektur einer am Ende der Grundschulzeit eingeschlagenen Schullaufbahn in der Sekundarstufe I gegeben ist. Die Ermöglichung alternativer Wege des Zugangs zur Sekundarstufe II, wie etwa die Bildungschance des Erwerbs der mittleren Schulreife an der Hauptschule und der damit erworbenen Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe, ist der Versuch, der Übergangsentscheidung am Ende der Grundschulzeit als zentrale Selektionsschleuse ihre Schärfe zu

nehmen (s. auch Schuchart, Rürup 2017). Mit dieser institutionell-formal gegebenen Option einer schulischen Aufwärtsqualifizierung und damit einhergehenden Zugangsberechtigung zur Sekundarstufe II drängen sich eine Reihe von Fragen auf: Inwieweit führt dieser strukturelle Öffnungsprozess tatsächlich zu einer verstärkten Durchlässigkeit im Schulsystem im Sinne einer verbesserten Aufwärtsmobilität? Wie verlaufen aufsteigende Schulkarrieren von der Hauptschule in die gymnasiale Oberstufe und welche Auswirkungen haben sie für die biografische und Schulkarriereentwicklung einzelner Schulaufsteiger/-innen? Tritt die mit der These der Entkopplung von Schulabschluss und besuchter Schulform verbundene Hoffnung auf Fortsetzung des Schulerfolgs tatsächlich ein oder zeigen sich am Ende der Hauptschulkarriere eher nachwirkende Schwierigkeiten und Benachteiligungen, die im weiteren Schulkarriereverlauf eher ein Scheitern bewirken?

## Relevante empirische Befunde und mangelnde Forschungserkenntnisse

Trotz der bildungspolitischen Bedeutung dieser Entkopplungsmöglichkeit von besuchter Schulart und Schulabschluss und der damit gegebenen Aufstiegsmöglichkeit von einer niedrigen Schulform in die Sekundarstufe II hat diese wichtige Form der Öffnung der Sekundarstufe I und II bis auf vereinzelte Studien (zum Beispiel Pöttsch 1982; Köller et al. 2004; Schuchart 2006, 2009; Trautwein et al. 2011) in der empirischen Forschung bislang nur wenig Beachtung gefunden. Im Folgenden werden die zentralen empirischen Ergebnisse zur Entkopplung von Schulabschluss und Schulformbesuch sowie zur Öffnung der Sekundarstufe II genannt und daran anschließend mangelnde Forschungserkenntnisse benannt.

Insgesamt weisen verschiedene Studien zur Schullaufbahn und zu schulischen Aufwärtsqualifizierungen darauf hin, dass die Option, eine am Ende der Grundschulzeit getroffene, suboptimale Schulübergangsentscheidung zu korrigieren und an der Hauptschule den mittleren Schulabschluss zu erwerben, von immer mehr Schüler/-innen wahrgenommen wird (Statistisches Bundesamt 2009, 2015; Schuchart 2006, 2013). Beispielsweise zeigen die Daten des Statistischen Bundesamtes, dass im Schuljahr 2014/2015 knapp 44.000 Schüler/-innen die Hauptschule mit einem mittleren Schulabschluss verlassen haben, was rund 12 % aller Schüler/-innen mit mittlerem Abschluss aus allgemeinbildenden Schulen sind (Statistisches Bundesamt 2015). Obschon die Möglichkeit des Erwerbs der Zugangsberechtigung zur Sekundarstufe II an der Hauptschule in allen Bundesländern, die diese niedrige Schulform führen, gegeben ist, liegen keine bundesweit vergleichbaren Zahlen vor (vgl. auch Schuchart 2006). Unbekannt ist auch, wie viele der Hauptschüler/-innen, die diese Übergangsberechtigung erwerben, dann tatsächlich auch in die Oberstufe übergehen. Die unüberschaubare Ausgestaltung der Schulsysteme der einzelnen Bundesländer und der Umstand, dass keine zuverlässigen, einheitlichen, vergleichbaren Daten zu Schulübergängen nach Schulform und Herkunftsschulart auf Länderebene vorliegen, machen den Versuch, die Häufigkeiten von Schulübergängen von der Hauptschule in die Sekundarstufe II auf Länderebene zu vergleichen, nur mit großen Einschränkungen möglich (vgl. auch Bellenberg 2005).

Die folgende Tabelle 1 zeigt aus eigenen Berechnungen nach Angaben des Statistischen Bundesamtes die Anzahl der Schüler/-innen nach Schulart und schulischer Herkunft der Jahrgangsstufe elf an Gymnasien und Gesamtschulen in Bayern, Nordrhein-Westfalen (NRW) und Berlin im Jahr 2013.

**Tabelle 1: Anzahl der Schüler/-innen nach Schulart und schulischer Herkunft der Jahrgangsstufe elf an Gymnasien und Gesamtschulen in Bayern, Nordrhein-Westfalen (NRW) und Berlin im Jahr 2013**

	Bayern		Nordrhein-Westfalen		Berlin	
	n	%	n	%	n	%
<b>2013</b>						
<b>Gymnasium (G8/G9)<sup>1</sup></b>						
Hauptschule	167	0,3%	356	0,5%	-	-
Realschule	1.746	4,1%	7.816	10,5%	96	0,8%
Gymnasium (G8/G9)	41.757	94,9%	65.725	88,1%	12.104	97,3%
Gesamtschule	10	0,0%	376	0,5%	109	0,9%
Sonstige <sup>2</sup>	329	0,7%	281	0,4%	128	1,0%
<i>Gesamt</i>	<i>44.009</i>	<i>100%</i>	<i>74.554</i>	<i>100%</i>	<i>12.437</i>	<i>100%</i>
<b>2013</b>						
<b>Integrierte Gesamtschule</b>						
Hauptschule	-	-	730	3,9%	171	5,0%
Realschule	-	-	4.464	23,6%	647	19,1%
Gymnasium (G8/G9)	-	-	388	2,0%	222	6,6%
Gesamtschule	-	-	12.921	68,4%	2.226	65,6%
Sonstige <sup>2</sup>	-	-	391	2,1%	125	3,7%
<i>Gesamt</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>18.894</i>	<i>100%</i>	<i>3.391</i>	<i>100%</i>

\*) Die schulische Herkunft bezieht sich auf die Schulart, die die/der Schüler/-in im vergangenen Schuljahr besucht hat.

1) Die Schüler/-innenzahlen für G8- und G9-Gymnasien sind hier zusammengefasst dargestellt.

2) Unter der Kategorie ‚Sonstiges‘ zählen Freie Walddorfschulen, Förderschulen und ‚Sonstige ohne Angabe‘.

Es wird deutlich, dass diese institutionell eröffnete Bildungsoption insgesamt nur von einer geringen Anzahl von Schüler/-innen genutzt wird. Dabei geht Bayern im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen und Berlin als das Bundesland mit der niedrigsten Übergangsquote von der Hauptschule in die Oberstufe hervor. Nicht einmal 1 % der Schüler/-innen in der 11. Klasse der bayrischen gymnasialen Oberstufe kommt 2013 von der Hauptschule, während es zusammen mit den Gesamtschulübergängen in Nordrhein-Westfalen rund 4,5 % und in Berlin 5 % sind. Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass (so wie die Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen) in Bayern die Berufs- und Fachoberschulen die wichtigsten alternativen Zugänge zum (Fach-)Abitur sind und diese Schularten der Sekundarstufe II allerdings in der Erhebung des Statistischen Bundesamtes nicht mit erfasst werden.

Inwieweit die Öffnung von Bildungswegen zu einer Reduktion der sozialen Disparitäten in der Bildungsbeteiligung des Oberstufenbesuchs geführt hat, haben Trautwein et al. (2011) am Beispiel des

Übergangs von der Realschule in die Oberstufe für das Land Baden-Württemberg untersucht. Ihre Ergebnisse zeigen, dass es sich bei den Aufsteiger/-innen um Schüler/-innen handelt, die sich durch einen günstigeren sozialen Hintergrund auszeichnen im Vergleich zu den Schüler/-innen, die die Öffnung nicht dafür nutzen, doch noch einen höheren Schulabschluss zu erwerben. Neben diesen Befunden machen einzelne Studien zur Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit gleicher Schulabschlüsse unterschiedlicher Bildungswege deutlich, dass zwischen Schüler/-innen mit gleichen Schulabschlüssen, die sie an unterschiedlichen Schulformen erworben haben, schulartspezifische Leistungsdifferenzen bestehen (Pötzsch 1982; Köller et al. 1999; Schuchart 2013). Demnach weisen Absolvent/-innen der Haupt- und Realschule mit einem mittleren Schulabschluss gegenüber ihren Altersgenoss/-innen der Gymnasien erhebliche Leistungsdefizite auf, die weniger durch geschlechts- oder schichtspezifische Unterschiede beeinflusst werden, sondern insbesondere mit schulformspezifischen Lehr- und Lernbedingungen im Verlaufe der Sekundarstufe I im Zusammenhang stehen (Pötzsch 1982; Schuchart 2013).

Angesichts dieser Ergebnisse ist davon auszugehen, dass trotz des erweiterten Zugangs in die Sekundarstufe II, sich die sozialen Disparitäten in der Oberstufe fortsetzen und dass hinter identischen Zertifikaten, die an unterschiedlichen Schulformen erworben werden, keine vergleichbaren Leistungsniveaus stehen. Ungeklärt bleibt dabei nach wie vor, welche Auswirkungen der Übergang von einer niedrigen Schulform wie der Hauptschule in die gymnasiale Oberstufe im Rahmen dieses institutionellen Öffnungsprozesses auf die individuelle Bildungsbiografie und Schulkarriereentwicklung einzelner Schulaufsteiger/-innen hat.

Der Beitrag soll zur Klärung dieser Frage beitragen, indem an die zentralen Ergebnisse der Promotionsstudie *„Von der Hauptschule zum (Fach-)Abitur. Ein schülerbiografischer Längsschnitt“* angeschlossen wird. Auch wenn es sich bei dem Übergang von der Hauptschule in die Sekundarstufe II (wie die eigenen Berechnungen gezeigt haben) um einen statistisch gesehen sehr unwahrscheinlichen Schulaufstieg handelt, ist dieser Aufstieg insbesondere in der Bildungspolitik doch von großer Bedeutung, scheint er doch die These zu bestätigen, dass eine Entkopplung zwischen Schulabschluss und Schulform tatsächlich möglich und damit auch die Chancengleichheit in der deutschen Gesellschaft trotz des lebensgeschichtlich früh einsetzenden mehrgliedrigen Schulsystem gewährleistet sei. Die folgenden Ergebnisse werden allerdings zeigen, dass die These der gegebenen Option einer erfolgreichen Aufwärtsmobilität innerhalb des deutschen Bildungssystems zu relativieren ist, indem gezeigt wird, wie ein institutioneller Öffnungsprozess gleichzeitig zu einem Schließungsmechanismus von Bildungsoptionen für einzelne Schüler/-innen werden kann.

## Methodischer Zugang und Stichprobe

In der eben genannten Studie wurden in einer Längsschnittperspektive an einzelnen Biografien aufsteigender Hauptschüler/-innen untersucht, wie der Übergang von Hauptschule in die Oberstufe verläuft und welche möglichen Chancen sowie auch Risiken und Ambivalenzen sich in Bezug auf die Entwicklung individueller Bildungsbiografien und Schulkarriereläufe auszumachen sind (s. Schneider 2017 in diesem Band). Dafür wurde mit 16 Hauptschüler/-innen ein biografisch narratives Interview durchgeführt, als diese am Ende der zehnten Hauptschulklasse kurz vor dem Übergang in die Oberstufe standen. Um möglichst weitgehend dem Forschungsprinzip der theoretischen Repräsentativität zu folgen, wurde bei der Auswahl der Hauptschüler/-innen auf die empirisch ermittelten drei Hauptschulcluster (Baumert et al. 2003) zurückgegriffen. Die Auswahl erfolgte dann in den Bundesländern

Bayern, Nordrhein-Westfalen und Berlin, in denen die Strukturproblematik der Hauptschulen zum Erhebungszeitraum unterschiedlich ausgeformt war.<sup>1</sup> Auf diese Weise konnten sechs sehr unterschiedliche kontrastreiche Hauptschulen ausgewählt werden, für die angenommen werden kann, dass sie sich durch verschieden zusammengesetzte Schülerschaften unterscheiden. Darüber hinaus wurde darauf geachtet, dass sich die zu interviewenden Hauptschüler/-innen hinsichtlich ihres Geschlechts, Migrationshintergrundes und sofern bekannt war ihrer sozialen Herkunft und ihres bisherigen Schulkarriereverlaufes unterschieden (s. Schneider 2017 in diesem Band). Ca. zweieinhalb Jahre nach dem ersten Interview wurde mit diesen Jugendlichen ein zweites narratives Interview durchgeführt. Die Auswertung der Interviews erfolgte in Anlehnung an das sequenzanalytische, narrationsstrukturelle Verfahren nach Schütze (1983).

## Ergebnisse der schülerbiografischen Längsschnittstudie

Um die Frage zu klären, wie der Übergang von der Hauptschule in die gymnasiale Oberstufe verläuft, sollen an dieser Stelle zunächst die interviewten Schüler/-innen selbst zu Wort kommen:

„die schule selber . . war schwer . also mitm m-zug<sup>2</sup> (hauptschule) kannst das garnicht vergleichen, also fos<sup>3</sup> ist da oben (hebt die rechten hand nach oben) und m-zug ist da unten (hält die rechte hand nach unten)☺ das war eine leistungssteigerung schon, also von mir, weil wenn du wirklich gute noten haben möchtest, musst du wirklich wirklich viel lernen“ (Zweites Interview mit Thomas, 12. Klasse FOS, Bayern)

„und ich wollt ja die schule weiter besuchen, fos . und bin halt in die technikklassse gegangen . . undsss . nach nem halben jahr bin ich rausgeflogen, weil ich nich sprechen nicht die entsprechenden noten nicht hat . also eine fünf in mathe, eine fünf eh in physik und eh eine fünf in englisch . und dann bin ich einfach rausgeflogen wie aus einem riesigen tr-, //hmm// ja halt, besuchte ich die schule nicht weiter, musst ich zu hause bleiben, und wurde ich wie aus einem traum weggerissen, seifenblasen blatz-ehm seifenblasen zerplatzt, ach keine ahnung“ (Zweites Interview mit Sascha, nach Verlassen der FOS, Bayern)

„und äh nach ner zeit wurd das ziemlich anstrengend //hmhm// richtig anstrengend und ähm ich so paar sachen halt zurückstecken also was so irgendwie musik oder so was eigentlich . ich spiel e-gitarre und so //hmhm// vorher hab ich akustik gespielt aber naja und ähm aber zurückstecken ich hab fast ich konnt fast gar nix machen (schnell und aufgeregt gesprochen), nich mal rausgehen [von Autorin weggelassen] tja irgendwie war das dann naja, da hatt ich .. keine lust mehr auf dieses lernen und lernen und lernen ah, irgendwie . kam das alles aufeinander und ich hab schlechte noten geschriebn //jaaa// naja und ähm (4) ja, insgesamt, ja das schuljahr war .. na anstrengend, obwohl es anfang sehr, na gut gut lief, so und //hm// aber ich wollt halt eben

<sup>1</sup> Es ist zu berücksichtigen, dass seit der Erhebung der Schüler/-inneninterviews in einigen Bundesländern (zum Beispiel Berlin) die Hauptschule zusammen mit der Realschule (und auch Gesamtschule) in eine sogenannte **Integrierte Sekundarschule** zusammengefasst worden ist.

<sup>2</sup> Bei dem „m-zug“ (Mittlerer-Reife-Zug) handelt es sich um die Möglichkeit, die das bayrische Schulsystem jeder/ jedem Schüler/-in eröffnet, ab der siebten Klasse einen Klassenzweig zu besuchen, mit dem man am Ende der zehnten Jahrgangsstufe die mittlere Schulreife erwerben kann.

<sup>3</sup> „fos“ ist die Abkürzung für Fachoberschule.

noch ein ein le- leben habm“ (Zweites Interview mit Sunay, 12. Klasse Gesamtschule, Nordrhein-Westfalen)

“und ich wollte auch gucken . ich wollte eigentlich auch was beweisen dass man als hauptschüler auch mehr erreichen kann als nur jetzt was weiß ich müllmann oder so- was //hm// dieses vorurteil ja von wegen hauptschüler . sind nichts wert und alles das find ich einfach ignorant [von Autorin weggelassen] und deswegen will ich auch manches beweisen hab auch . mit meinem lehrer gesagt ich will auch dieses beweisen dass hauptschüler besser sind als auch . diese gymnasiums Schüler weil ich hab ja auch gymnasiums Schüler dort und die sind . meistens so strohdoof weil sie . denken sie können alles und . ich find das einfach nur jetzt sag ich ungerecht . also von der heutigen zeit . dass jetzt hauptschüler als äh dreck angesehen werden und dann die gymnasiums Schüler als helden oder sowas //ja// das ist einfach falsches bild . . deswegen“ (Zweites Interview mit Michael, 12. Klasse Gesamtschule, Nordrhein-Westfalen)

Ohne an dieser Stelle an die einzelnen Interviewauszüge tief gehende Interpretationen anzulegen, wird aus den Passagen der zweiten Schüler/-inneninterviews deutlich, dass die ehemaligen Hauptschüler/-innen nicht nahtlos an das gymnasiale Oberstufenmilieu anschließen können, sondern dieser schulische Übergangsprozess von der Hauptschule in die Sekundarstufe II für die Schüler/-innen mit schwierigen Erfahrungen gravierender Leistungseinbußen, Demotivierungsmechanismen und Stigmatisierungen verbunden ist. Dies markiert den degradierenden, leidvollen Verlaufskurvencharakter<sup>4</sup> dieses schulischen Übergangsprozesses, der in Folgenden hinsichtlich seiner Bedingungsfaktoren sowie zentralen Kennzeichen und Mechanismen vorgestellt werden soll.

## Bedingungsfaktoren für einen leidvollen Übergang von der Hauptschule in die Oberstufe

Für eine krisenhafte Schulkarriereentwicklung an diesen spezifischen Schulübergang lassen sich folgende Faktoren ausmachen:

Als zentraler Faktor konnten erstens die schwierigen *institutionellen Rahmenbedingungen der gravierenden Leistungsdifferenzen, die zwischen den Schulformen bestehen*, ausgemacht werden. Die Überwindung der enormen Leistungs- und Wissensrückstände, mit denen die Hauptschüler/-innen in die Oberstufe eintreten, müssen die Schüler/-innen mit großen Mühen und Risiken zum Scheitern selbst bewältigen. Die Anforderung, den Wissensvorsprung der neuen Oberstufenmitschüler/-innen in kurzer Zeit aufzuholen, spitzt sich für die ehemaligen Hauptschüler/-innen insbesondere in der Konfrontation mit einer gänzlich neuen, zweiten Fremdsprache zu. So droht für viele Hauptschüler/-innen insbesondere im zweiten Fremdsprachenunterrichtsfach ein Durchfallen, während es ihnen in den anderen Fächern gelungen ist, die eigenen Leistungen im Verlaufe des ersten Oberstufenschuljahres zu stabilisieren, was in einigen Fällen schließlich eine Klassenwiederholung zur Folge hat. Dies markiert einen *strukturellen Effekt einer systematischen Benachteiligung quer in die gymnasiale Oberstufe aufgestiegener Schüler/-innen*.

---

<sup>4</sup> Der leidvolle Verlaufskurvencharakter ist in Orientierung an die Schützesche Konzeption der Prozessstruktur des Lebensablaufs einer negativen Verlaufskurve (Schütze 1981) rekonstruiert worden, die sich auf das Phänomen des Erleidens und Nicht-mehr-intentional-handeln-Könnens bezieht. So stehen „Verlaufskurven für das Prinzip des Getrieben-Werdens durch sozial-strukturelle schicksalhafte Bedingungen der Existenz“ (Schütze 1981, S. 145).

Zweitens sind die *antizipatorischen Erwartungen* der Jugendlichen gegenüber der Oberstufe zu nennen, die zu einem potentiellen Gefährdungspotential einer krisenhaften Schulkarriereentwicklung bei diesem spezifischen Schulübergang werden, wenn die Erwartungshaltung mit dem tatsächlichen Ereignisablauf des Übergangs weit auseinanderfällt. Die vergleichenden Analysen der Zukunftsperspektive zum Zeitpunkt des ersten Interviews mit der Perspektive zum zweiten Interviewzeitpunkt der aufsteigenden Schüler/-innen auf die Oberstufe ergaben *tendenziell hohe, zuversichtliche Erwartungen bei den Schüler/-innen gegenüber dem (Fach-)Abitur*, die auf das intensive Erfolgserlebnis des mittleren Schulabschlusses an der Hauptschule zurückzuführen sind, allerdings bereits mit dem Ankommen in der Oberstufe massiv enttäuscht werden, obgleich die Quereinsteiger/-innen den Risikocharakter ihres Aufstiegsversuchs vorausahnen, was sich unter anderem daran zeigt, dass sie nach Möglichkeit nicht das klassische, grundständige Gymnasium, sondern die Oberstufe einer Fachoberschule, eines Berufskollegs oder einer Gesamtschule wählen (s. auch Trautwein et al. 2007: 162; Maaz, et al. 2004).

Zum dritten besteht ein *fortlaufender kollektiver Stigmatisierungsprozess* in Folge des ehemaligen Hauptschulbesuches, wenn die Betroffenen von ihren neuen Mitschüler/-innen und/oder auch neuen Lehrer/-innen als ehemalige Hauptschüler/-innen negativ etikettiert und stigmatisiert werden und ihnen über soziale Distanzmarkierer vermittelt wird, an der Oberstufe deplatziert zu sein.

Und viertens wird die schulische Bewährungssituation durch der *Schullaufbahn vorgelagerte, familiäre Problemaufschichtungen* zusätzlich belastet, von denen ein Großteil der interviewten Hauptschüler/-innen betroffen ist, was angesichts des überproportional hohen Anteils von Schüler/-innen an der Hauptschule, die aus sozioökonomisch benachteiligten, instabilen und psychisch problembelasteten Familien mit Migrationshintergrund stammen (vgl. Solga, Wagner 2010), nur wenig überraschend erscheint. Schwierige konfliktreiche Situationen im familialen Raum wie eine schwierige Marginalisierungssituation innerhalb einer Migrantenfamilie, eine prekäre familiäre Existenzsituation infolge einer Langzeitarbeitslosigkeit der Eltern oder eine schwierige Familiensituation mit nur einem Elternteil fordern einen permanenten Fokussierungs- und Ressourcenaufwand bei den betroffenen Jugendlichen ein, die dann dem schulischen Weiterkommen fehlen (s. Schneider 2017 in diesem Band).

## Zentrale Kennzeichen und Mechanismen des leidvollen Übergangs von der Hauptschule in die Oberstufe

Die zentralen Mechanismen der negativen, verlaufskurvenförmigen Schulkarriereentwicklung ruhen ersten in der von den Schulaufsteiger/-innen erfahrenen gravierenden Kluft zwischen den Leistungsanforderungen, Lerninhalten und Unterrichtspraktiken zwischen den Schulformen und dem damit einhergehenden massiven, nicht mehr kontrollierbaren Leistungseinbruch, die für einige der Betroffenen zu einem regelrechten Schockerlebnis wird, von dem sie sich ‚überrannt‘ fühlen.

Die durch den Übergangsprozess ausgelöste negative Schulkarriereentwicklung knüpft dabei an die paradoxe Erfahrung an, dass sich die ehemals im Hauptschulkontext, leistungsstarken Schüler/-innen im Zuge ihres erfolgreichen Aufstiegs nun im Leistungsmittelfeld oder sogar unteren, versetzungsgefährdeten Feld der Oberstufenklasse wiederfinden, was als massive Abstufung und Degradierung erfahren wird. Die Diskrepanzerfahrung der unterschiedlichen schulformspezifischen Leistungsanforderung wirkt so einschlägig, da durch den unterschiedlichen Leistungskontext der beiden Schulformen in Relation zur eigenen Position als ehemalige Hauptschüler/-innen im Leistungsgefüge der neuen Oberstufenklasse ein sozialer Bezugsgruppeneffekt (Marsh et al. 2001) freigesetzt wird, durch den die betroffenen Schüler/-innen in besonderer Weise zu einer negativen Einschätzung der eigenen Leistungen gelangen, wodurch nicht zuletzt das Selbstwertgefühl geschwächt wird.

Anstelle einer erwartbaren Stuserhöhung, vom Hauptschüler zum Oberstufenschüler aufzusteigen, wird der neue Bildungsort, die Oberstufe, aus Schüler/-innenperspektive zur massiven Abstiegserfahrung. Diese schwierige Erfahrung der Abstufung wird durch den „subjektiven“ Umstand verschärft, dass bei der Erklärung der eigenen Leistungseinbrüche die zentralen Ursachen vornehmlich von den betroffenen Schüler/-innen internal ausgemacht und einem eigen zu verantwortenden persönlichen Kompetenzdefizit zugeschrieben werden, obgleich die Ursachen hauptsächlich auf einer institutionell-strukturellen Ebene der zwischen den Schulformen bestehenden Leitungsdifferenzen liegen und damit für den Betroffenen nicht kontrollierbar sind. Auf diese Weise wird das *schulische Scheitern zum individuellen Versagen* und führt in der Folge zu einem geschwächten Fähigkeitsselbstkonzept und einer sinkenden Lernmotivation (vgl. Jerusalem 1997; Helmke 1998).

Damit geht schließlich ein *Entmutigungs- und Demotivierungsmechanismus* einher, der in eine resignierende Rückzugshaltung mündet, sodass vorhandene Fähigkeitspotentiale bei den betroffenen Schüler/-innen nicht mehr ausgeschöpft werden und sogar das Ziel, das (Fach-)Abitur zu erwerben, aufgegeben wird.

Obschon für die betroffenen Schüler/-innen an dieser Stelle unterstützende Interventionen von schulischer Seite nicht nur desiderabel, sondern angesichts dessen, dass die zwischen den Schulformen bestehenden gravierenden Differenzen hinsichtlich der schulischen Leistungsanforderungen nicht zuletzt der Schule bekannt sind, durchaus erwartbar wären, muss ein *Ausbleiben von spezifisch schulischen Vorkehrung* deklariert werden (zum Beispiel in Form einer/ eines verantwortlichen Lehrerin oder Lehrers, der den betroffenen Schüler/-innen unterstützend zur Seite steht). Unter den Bedingungen einer schulischen Erleidensverlaufskurve von Versagen und Degradierung und angesichts der ausfallenden institutionellen Stützung und Beratung wird die Oberstufe für Quereinsteiger/-innen von der Hauptschule zu einem lernfeindlichen Bildungsort. Zwar gibt es in einem Fall Hinweise auf eine sog. Auffang-, bzw. Anschlussklasse, die vorrangig dazu dienen, geforderte Leistungen aufzuholen und sich an neue Lernformen zu gewöhnen, aber von den betroffenen Schüler/-innen eher als zusätzliche Statusdegradierung und Statusmarkierung erlebt werden.

Darüber hinaus zeichnet sich die krisenhafte Schulkarriereentwicklung am Übergang von der Hauptschule in die Oberstufe dadurch aus, dass die schulische Verlaufskurve von Versagen und Degradierung in andere Lebensbereiche (zum Beispiel die Peerwelt) hineinragt, sämtliche Ressourcen plündert und damit das Alltagsleben der Betroffenen massiv verändert. Für viele Schulaufsteiger/-innen kommt es zur Zerreißprobe zwischen bisherigen Freizeit- und Peeraktivitäten und der zeitlich expandierenden schulischen Lernarbeit, sodass identitätsrelevante Freizeit- und Peeraktivitäten stark reduziert oder völlig aufgegeben werden müssen. Damit geht der schulische Aufstieg mit erheblichen *biografischen Kosten* einher.

## Zusammenfassung und Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit dem strukturellen Öffnungsprozess innerhalb des Sekundarschulsystems zwar institutionell eine Aufstiegsmöglichkeit gegeben ist, die aber praktisch unter Berücksichtigung der schülerbiografischen Perspektive (zumindest im Falle eines Aufstiegs von der Hauptschule in die Oberstufe) einen nur unter enorm hohen soziobiografischen Anstrengungen, sehr risikoreichen und mit hohen Hürden versehenen Schulaufstieg darstellt, der mit großen, biografischen Kosten verbunden ist. Denn für die aufsteigenden Hauptschüler/-innen ist der Übergang von der Hauptschule in die Sekundarstufe II mit einem tief gehenden biografischen Erleidensprozess ver-



bunden, der nicht nur ein schulisches Scheitern bewirkt, sondern die betroffenen Jugendlichen in ihrer weiteren biografischen Identitätsentwicklung massiv verunsichert. Im Zusammenhang mit der schwierigen Erfahrung eines massiven Leistungseinbruchs, der als individuelles Versagen erlebt wird, müssen von den ehemaligen Hauptschüler/-innen Statusabstiege, Entmutigungs- und Demotivierungstendenzen sowie Stigmatisierungen ebenso bearbeitet werden, wie die Neuentwicklung von Lern- und Organisationsformen des schulischen Arbeitens. Damit erweist sich die erfolgreiche Realisierung dieses schulischen Aufstiegs als eine fallenartige Konstellation, die zum Zeitpunkt des Erfolges in eine Degradierung und einen gravierenden Statureinbruch mündet. Der Schulaufstieg wird auf diese Weise zu einem durch Erfolg gesteigertes Misserfolgserlebnis.

Dies geht zudem mit erheblichen biografischen Kosten, etwa der Reduzierung biografisch relevanter Peerbeziehungen einher, sodass sich der Schulaufstieg für viele Schüler/-innen zu einem regelrechten ‚Pyrrhussieg‘ im Sinne eines hart erkämpften oder teuer erkaufte(n) Erfolges entwickelt.

Es wird deutlich, dass eine Entkopplung von Schulabschluss und besuchter Schulform zwar im Zuge des Öffnungsprozesses grundsätzlich gegeben ist, allerdings die für einen erfolgreich verlaufenden Schulaufstieg notwendigen institutionellen Rahmenbedingungen bislang nicht geschaffen werden, wie zum Beispiel: das bisher ausbleibende Angebot einer zweiten Fremdsprache an der Entsendungsinstitution (der Hauptschule), die bislang in den meisten Oberstufenschulen fehlende Anerkennung anderer Sprachen wie Türkisch und Polnisch als zweite Fremdsprache (was für einen nicht unwesentlichen Teil der Schülerschaft mit türkischen oder polnischen Migrationshintergrund an Hauptschule durchaus günstig wäre) oder nicht zuletzt die bislang fehlenden institutionell-schulischen Instanzen der Unterstützung an der Aufnahmeinstitution für die Schülergruppe der Quereinsteiger/-innen.

Vor diesem Hintergrund erscheint die Entkopplung von Schulerfolg und Schulform als eine vielleicht bildungspolitisch erwünschte und institutionell gegebene Aufstiegsmöglichkeit innerhalb des Schulsystems, die aber aus Schüler/-innenperspektive gleichzeitig zu einer verdeckten Form der Schließung von Bildungsoptionen wird. Denn der Besuch einer niedrigen Schulform, an der die Schüler/-innen zunächst Erfolg haben, liefert ihnen gleichzeitig die Basis zum Scheitern in der Form, dass der Hauptschulbesuch sie gleichzeitig davon entfernt, was sie an Bildungsressourcen brauchen, um auch für eine weiterführende Schul- und Bildungskarriere erfolgreich zu sein. Die These von der Durchlässigkeit des schulischen Bildungssystems in Hinblick auf den hier untersuchten Aufstieg muss daher für alle am Bildungsaufstieg interessierte und dafür geeignete Schüler/-innen stark eingeschränkt werden.

## Literatur

- Baumert, J., Trautwein, U., Artelt, C. 2003: Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, 261–331.
- Baumert, J., Stanat, P., Watermann, R. (Hg.) 2006: Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 95–188.
- Bellenberg, G. 2005: Wege durch die Schule – Zum Zusammenhang zwischen institutionalisierten Bildungswegen und individuellen Bildungsbiographien. *Bildungsforschung*, 2. Jg., Heft 2. Verfügbar unter: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/schule/> (letzter Aufruf 20.11.2016)

- Bourdieu, P. 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel, (Hg.), Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt: Sonderband 2. Göttingen: O. Schwarz & Company, 183–198
- Ditton, H. 2007: Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen. Münster: Waxmann.
- Helmke, A. 1998: Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F. E. Weinert (Hg.), Entwicklung im Kindesalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 119–132.
- Hradil, S. 1999: Soziale Ungleichheit in Deutschland. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jerusalem, M. 1997: Die Entwicklung von Selbstkonzepten und ihre Bedeutung für Motivationsprozesse im Lern- und Leistungsbereich. Unterrichtswissenschaft, 20. Jg., Heft 4, 293–307.
- Köller, O., Baumert, J., Schnabel, K. U. 1999: Wege zur Hochschulreife. Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jg., Bd. 3, 385–422.
- Köller, O., Watermann, R., Trautwein, R., Lüdtke, O. (Hg.) 2004: Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA-Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. Opladen: Leske + Budrich.
- Leschinsky, A. 2003: Die Hauptschule – Sorgenkind im Schulwesen. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K.U. Mayer, L. Trommer u.a. (Hg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: Rowohlt Verlag., 392–429
- Maaz, K., Chang, P.-H., Köller, O. 2004: Führt institutionelle Vielfalt zur Öffnung im Bildungssystem? Sozialer Hintergrund und kognitive Grundfähigkeit der Schülerschaft an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. In O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein, O. Lüdtke (Hg.), Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA-Eine Untersuchung an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. Opladen: Leske + Budrich, 153–205.
- Marsh, H. W., Köller, O., Baumert, J. 2001: Reunification of East and West German school systems. Longitudinal multilevel modelling study of the big-fish-little-pond effect on academic self-concept. American Educational Research Journal, Bd. 38., 321–350.
- Nittel, D. 1992: Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biografieanalytische Studie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Pötzsch, I. 1982: Das Bildungsschicksal von qualifizierten Haupt- und Realschülern in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe. Köln. Dissertationsschrift.
- Rösner, E. 1989: Abschied von der Hauptschule. Folgen einer verfehlten Schulpolitik. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Schneider, E. 2017. Prozesse ‚erwartungswidriger‘ aufsteigender Schulkarrieren – Befunde eines schülerbiografischen Längsschnitts. In diesem Band,
- Schuchart, C. 2006: Die Bedeutung der Entkopplung von Schulart und Schulabschluss für die Schullaufbahn aus Elternsicht. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 26. Jg., Heft 4, 403–421.
- Schuchart, C. 2009: Warum interessieren sich Hauptschüler/-innen und Hauptschüler für einen Realschulabschluss? In J. Baumert, U. Trautwein, K. Maaz (Hg.), Bildungsentscheidungen in differenzierten Bildungssystemen. Sonderheft 10 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 373–397.
- Schuchart, C. 2013: Kein Abschluss ohne Anschluss? Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit von Bildungswegen in der Sekundarstufe II. Die Deutsche Schule, 105. Jg., Heft 4, 345–363.
- Schuchart, C., Rürup, M. 2017: Alternative Wege zur Studienberechtigung und die weitere Bildungs- und Berufskarriere. Können durch die Öffnung des gegliederten Schulsystems Ungleichheiten reduziert werden? In T. Eckert, B. Gniewosz (Hg.), Bildungsgerechtigkeit. Wiesbaden: Springer VS, 249–268

- Schütze, F. 1981: Prozessstrukturen des Lebensablaufs. In J. Matthes, A. Pfeifenberger, M. Stosberg (Hg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, 67–156.
- Schütze, F. 1983: Biografieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 13. Jg., Heft 3, 283–293.
- Solga, H., Wagner, S. 2010: Die Zurückgelassenen. Die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In R. Becker, W. Lauterbach, (Hg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4. Auflage. Wiesbaden. VS Verlag, 191–221.
- Statistisches Bundesamt 2009: *Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland*, Wiesbaden: Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt 2015: *Fachserie 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen*. Wiesbaden: Bundesamt.
- Trautwein, U., Köller, O., Lehmann, R., Lüdtke, O. (Hg.) 2007: *Schulleistungen von Abiturienten. Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Trautwein, U., Nagy, G., Maaz, K. 2011: *Soziale Disparitäten und die Öffnung des Sekundarschulsystems. Eine Studie zum Übergang von der Realschule in die gymnasiale Oberstufe*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 14. Jg., Heft. 3, 445–463.
- Vester, M. 2006: Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In W. Georg, (Hg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, 13–55.