

Cortina, Kai S.

Der Schularwechsel in der Sekundarstufe I: Pädagogische Maßnahme oder Indikator eines falschen Systems?

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 1, S. 127-141

urn:nbn:de:0111-opus-39141

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil:

Bildungssystem im Wandel – Zwischen Eigendynamik, Politik und Pädagogik

Jörg-W. Link/Axel Nath/Heinz-Elmar Tenorth

Bildungssystem im Wandel – Zwischen Eigendynamik, Politik und Pädagogik.
Zur Einführung in den Themenschwerpunkt 1

Axel Nath

Bildungswachstum und äußere Schulreform im 19. und 20. Jahrhundert.
Individualisierung der Bildungsentscheidung und Integration der
Schulstruktur 8

Ulrich G. Herrmann

Kommentar zum Beitrag von Axel Nath 26

Peter Lundgreen

‚Bildungspolitik‘ und ‚Eigendynamik‘ in den Wachstumsschüben
des deutschen Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert 34

Hanno Schmitt

Kommentar zum Beitrag von Peter Lundgreen 42

Gerhard Kluchert

Die Entwicklung der Lehrer-Schüler-Interaktion und die
Bildungswachstumsschübe. Zur inneren Schulreform im 20. Jahrhundert 47

Heidemarie Kemnitz

Kommentar zum Beitrag von Gerhard Kluchert 61

Heinz-Elmar Tenorth

Wachstumsschübe des Bildungssystems und Konjunkturen seiner
Thematisierung. Über Kontinuität und Variation pädagogischer Reflexion 69

Peter Drewek

Kommentar zum Beitrag von Heinz-Elmar Tenorth 86

Allgemeiner Teil

Rainer Watermann/Petra Stanat/Mareike Kunter/Eckhard Klieme/Jürgen Baumert
Schulrückmeldungen im Rahmen von Schulleistungsuntersuchungen:

Das Disseminationskonzept von PISA-2000 92

Lilian Fried

Pädagogisches Professionswissen als Form und Medium der Lehrerbildungs-
kommunikation – empirische Suchbewegungen

112

Diskussion

Kai S. Cortina

Der Schulartwechsel in der Sekundarstufe I: Pädagogische Maßnahmen oder
Indikator eines falschen Systems?

128

Ernst Rösner

Schulartwechsel in der Sekundarstufe I. Eine Erwiderung auf Kai S. Cortina

143

Besprechungen

Hans-Werner Fuchs

Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung

145

Andreas Helmke

Christoph von Burkard/Gerhard Eikenbusch: Praxishandbuch Evaluation
in der Schule

148

Dietrich Benner

Niklas Luhmann: Das Erziehungssystem der Gesellschaft

151

Alois Suter

Helmut Heiland: Die Spielpädagogik Friedrich Fröbels

155

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen

157

Content

Topic: Processes of Change in the Educational System – between internal dynamic, politics and pedagogy

Jörg-W. Link/Axel Nath/Heinz-Elmar Tenorth

Processes of Change in the Educational System – between internal dynamic, politics and pedagogy. An introduction 1

Axel Nath

Educational Expansion and Organizational Reforms of Schooling during the 19th and 20th Centuries – Individualization of educational career decisions and integration of the school structure 8

Ulrich G. Herrmann

A Commentary on the contribution by Axel Nath 26

Peter Lundgreen

“Educational Policy” and “Autonomous Momentum” in the Growth of the Educational System since the 19th Century 34

Hanno Schmitt

A commentary on the contribution by Peter Lundgreen 42

Gerhard Kluchert

The Development of Teacher-Student-Interaction and Periods of Educational Growth – On internal school reform during the 20th century 47

Heidemarie Kemnitz

A commentary on the contribution by Gerhard Kluchert 61

Heinz-Elmar Tenorth

Periods in the Growth of the Educational System and Peaks In its Topicalization – On the continuity and variation of pedagogical reflection 69

Peter Drewek

A commentary on the contribution by Heinz-Elmar Tenorth 86

Articles

Rainer Watermann/Petra Stanat/Mareike Kunter/Eckhard Klieme/Jürgen Baumert
Feedback to Schools in the Context of Large Scale Assessment – Disseminating the results of PISA-2000 92

Lilian Fried

Pedagogical Professional Knowledge as a Form and a Medium of Communication in Teacher Education – Empirical Soundings 112

Diskussion

Kai S. Cortina

Switching School Types During Lower Secondary Education: Pedagogical measure
or indicator of a wrong system? 128

Ernst Rösner

Switching School Types During Lower Secondary Education.
A reply to Kai S. Cortina 143

Book Reviews 145

New Books 157

Kai S. Cortina

Der Schulartwechsel in der Sekundarstufe I: Pädagogische Maßnahme oder Indikator eines falschen Systems?

Zusammenfassung: Der Schulartwechsel wird in der Bildungsforschung entweder als Indikator für die Offenheit des gegliederten Schulsystems aufgefasst oder dient als Beleg für die prognostische Schwäche der Übergangentscheidung am Ende der Grundschulzeit. Der Beitrag zeigt, dass ca. 15 Prozent eines Schülerjahrgang die Schulart bis Ende der 10. Klasse wechseln. Schulartwechsel betrifft vor allem die Realschulen. Es wird argumentiert, dass Art und Häufigkeit von Schulartwechseln nur dann pädagogisch und bildungssoziologisch sinnvoll interpretiert werden können, wenn individuelle Entwicklungsverläufe der Schüler im Kontext der schulischen Rahmenbedingungen nachgezeichnet werden und der Schulartwechsel vor dem Hintergrund von Handlungsalternativen analysiert wird.

1. Der Schulartwechsel als pädagogische Maßnahme

Ein Schulwechsel stellt wohl immer eine einschneidende Veränderung im Leben von Kindern und Jugendlichen dar, unabhängig davon, ob der Schulwechsel durch Umzug der Familie oder durch schwache bzw. besonders gute Schulleistungen bedingt ist. Sich in eine neue soziale Umgebung einzuleben, kann sich günstig auf die Entwicklung des Schülers auswirken, mitunter aber auch als erhebliche zusätzliche Belastung erfahren werden (Eccles/Lord/Midgley 1991). Im gegliederten Sekundarschulwesen der Bundesrepublik wird der Schulwechsel auf eine andere Schule generell eher vermieden. Dies gilt umso mehr, wenn mit diesem Schulwechsel auch ein Wechsel der Schulart verbunden ist. Denn das Repertoire an Möglichkeiten ist sehr vielfältig, um mit ungewöhnlich schlechter bzw. extrem guter Schulleistung pädagogisch umzugehen oder nicht integrationsfähiges Sozialverhalten eines Schülers zu verändern.

Zumindest in den Anfangsjahrgängen der Sekundarstufe I wird der Schulartwechsel als eine Maßnahme verstanden, eine im Rückblick falsche Übergangentscheidung am Ende der Grundschule zu korrigieren. Ähnlich wie auch für die Klassenwiederholung (vgl. Tietze/Roßbach 2001) ist unter Pädagogen aber auch die Auffassung verbreitet, dass der Schulartwechsel ein Versagen des pädagogischen Handelns innerhalb der Schule anzeige. Unter diesem Gesichtspunkt wird man den Schulwechsel kaum als wirksame pädagogische Maßnahme bezeichnen können: das Problem wird dadurch gelöst, dass man den ‚Fall‘ an eine andere Schule weiterreicht.

Die empirische Befundlage zu kurz-, mittel- und langfristigen Auswirkungen von bildungsbiografisch weitreichenden Entscheidungen wie Sitzenbleiben und Schulartwechsel ist überraschend dünn. Für die Klassenwiederholung zeigt sich ein durchaus differenziertes Bild: Sie wirkt sich auf die mittelfristige Leistungsprognose günstig aus,

wenn den Wiederholern gezielte Stützmaßnahmen angeboten wurden (Holmes 1989). Ohne spezifische Fördermaßnahmen sind günstige Effekte auf die Leistungsentwicklung für Klassenwiederholung in der Grundschule nicht nachhaltig (Einsieder/Glump-ler 1989). Wie die Analysen von Gottfredson/Fink/Graham belegen (1994), zeigen sich günstige Effekt einer Klassenwiederholung in bestimmten Fällen auch bei psychosozialen Auffälligkeiten, was ebenfalls der pauschalen Erwartung widerspricht, wonach die negativen psychosozialen Effekte eines Klassen- oder Schulwechsels überwiegen (vgl. Tillmann/Meier 2001).

Sieht man von Arbeiten über die Auswirkungen von Wohnortwechsel ab, gibt es über die Auswirkungen des Schulartwechsels kaum empirische Forschung. Dies liegt vor allem daran, dass gegliederte Schulsysteme wie das deutsche international eher die Ausnahme darstellen und es sich folglich um ein recht spezifisches Phänomen des deutschen Schulwesens handelt. In Deutschland jedoch wird der Schulformwechsel empirisch fast ausschließlich unter bildungssoziologischer Perspektive untersucht, wobei die besuchte Schulform oftmals verkürzend mit dem erfolgreichen Abschluss des entsprechenden Bildungsgangs gleichgesetzt wird. Die ‚Abstufung‘ auf eine Realschule zum Beispiel führt dann leicht zu der falschen – oder zumindest sehr voraussetzungsreichen – Schlussfolgerung, die Chancen, das Abitur zu erreichen, würden durch diese Maßnahme drastisch verringert.

Dies ist insofern eine ‚pädagogische‘ Betrachtung, als sowohl die Übergangsent-scheidung am Ende der Grundschule, aber mehr noch der Entschluss zum Schulartwechsel in jedem Einzelfall am Ende eines längeren Prozesses steht, in dem pädagogische Gesichtspunkte über die prognostisch günstigste Handlungsalternative eine ge-wichtige – wenn nicht die entscheidende – Rolle spielen dürften. Pointiert ausgedrückt: Gerade der Umstand, dass das Erreichen des Schulabschlusses angesichts der aktuellen Leistungen und/oder des Lernverhaltens auf der gegebenen Schulform unwahrscheinlich erscheint, legt den Wechsel der Schulform nahe – nicht etwa umgekehrt. Die Ursache-Wirkungsbeziehung angemessen nachzuzeichnen ist in Querschnittsuntersuchungen prinzipiell nicht möglich, auch wenn sich – wie jüngst in der PISA Studie – der de-skriptiv wichtige Befund sichern ließ, dass die Schulartwechsler in eine weniger an-spruchsvolle Schulart in Mathematik und Lesen bundesweit bessere Testleistungen er-bringen als der Durchschnitt der jeweils aufnehmenden Schulart (Tillmann/Meier 2001).

Als eine pädagogische Interventionsoption bei akuten Schulschwierigkeiten stellt der Schulformwechsel im gegliederten Schulwesen oft eine Alternative zur Klassenwiederholung dar. Kommt ein Schulwechsel ernsthaft in Betracht, so handelt es sich um eine Entscheidungssituation mit erheblicher prognostischer Unsicherheit, in der materielle und psychische Kosten, erwarteter Nutzen und Risiken abgewogen werden müssen.

Dieser Abwägungsprozess macht es auch aus pädagogisch-psychologischer Sicht plausibel, dass Schulwechsel fast immer in Richtung einer weniger anspruchsvollen Schulart vorgenommen werden (z.B. vom Gymnasium auf die Realschule) und Aufstu-fungen seltener sind (z.B. von der Hauptschule auf die Realschule): Ein Schüler, für den z.B. der Schulwechsel vom Gymnasium auf die Realschule erwogen wird, hat in aller

Regel eine längere schulische Misserfolgskarriere hinter sich. Den psychosozialen Kosten, verursacht durch das notwendige Einleben in eine neue soziale Umgebung, steht auf der Nutzenseite neben dem Vermeiden des sonst wahrscheinlichen Sitzenbleibens auch die psychologisch eher günstig zu bewertende Entlastung für das Leistungsselbstbild des Schülers gegenüber. Der Standard für Leistungsvergleiche ist günstiger, wodurch subjektive Erfolgserlebnisse wahrscheinlicher werden als in der alten Schule. Demgegenüber ist es für viele Bildungsforscher eine ausgemachte Sache, dass der Schulformwechsel in eine weniger anspruchsvolle Schulart als demütigende Erfahrung erlebt wird. Dass der ‚Abstieg‘ in vielen Fällen jedoch einen psychologischen ‚Aufstieg‘ für vergleichsweise leistungsschwache Schüler mit sich bringt, haben die vergleichenden Analysen im Rahmen der Studie „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter“ (BIJU) für die Selbstkonzeptentwicklung in den neuen Bundesländern belegt (Marsh/Köller/Baumert 2001; Schnabel/Baumert/Roeder 1996).

Für Aufstufungen (z.B. von der Realschule zum Gymnasium) ergibt sich eine andere psychologische Bilanz. Denn neben den allgemeinen Entwicklungsrisiken durch den Wechsel der sozialen Gruppe werden die wechselnden Schüler zusätzlich durch die strengere Leistungsbeurteilung belastet. Es scheint von daher pädagogisch sinnvoll, mit Aufstufungen zurückhaltender zu sein. Die Entscheidungssituation ähnelt derjenigen für oder gegen das Überspringen einer Klasse, wo ebenfalls die psychosozialen Risiken gegen den Nutzen abgewogen werden müssen. Welcher Nutzen, so die entscheidende Frage, steht diesen Risiken im Falle eines ‚Schulartaufstiegs‘ gegenüber? Die Maßnahme macht nur dann einen Sinn, wenn man davon ausgeht, dass der betreffende Schüler durch das anspruchsvollere Curriculum oder das anregendere Lernmilieu seinen Fähigkeiten und Lernhaltungen entsprechend besser gefördert wird als wenn er oder sie die restlichen Jahre auf der niedrigeren Schulform verbleiben würde, um danach in die anspruchsvollere Schulform zu wechseln und dort den höherwertigen Abschluss zu erwerben. Der Verweis auf höhere Lernzuwächse am Gymnasium im Vergleich zur Realschule, wie sie sich im Rahmen der BIJU-Studien durchgängig zeigen (vgl. Köller/Baumert/Schnabel 1999; Schnabel/Alfeld/Eccles/Köller/Baumert, 2002), ist ohne differenzierte Kontrolle von Ausgangsbedingungen ein klassischer ökologischer Fehlschluss. Denn Aggregataussagen sind nicht auf das Einzelindividuum übertragbar. Damit ist nicht gesagt, dass ein solcher differenzieller Effekt nicht besteht, sondern lediglich, dass ein solcher Effekt nur dann nachgewiesen werden kann, wenn tatsächlich individuelle Lernverläufe untersucht werden, in denen simultan die kognitive und motivationale Entwicklung von Jugendlichen mit ähnlicher Ausgangslage im jeweiligen Kontext verglichen werden können.

Ob ein Wechsel auf eine anspruchsvollere Schulform in der Sekundarstufe I sinnvoll ist, hängt somit – wie auch im Falle einer Abstufung – entscheidend von den tatsächlichen oder vermuteten Opportunitätskosten, d.h. dem entgangenen Nutzen einer nicht gewählten Alternative, hier: eines Nicht-Wechsels, ab. Während die Kosten einer Entscheidung gegen einen absteigenden Schulwechsel allen Beteiligten unmittelbar vor Augen liegen (Nichterreichen des Klassenziels, geringe Lernmotivation etc.), sind die Opportunitätskosten eines nicht erfolgten Aufstufungswechsels unseres Wissens empirisch

für die Bundesrepublik bislang nicht systematisch untersucht worden. Dies ist umso erstaunlicher, als diese Frage von zentraler Bedeutung ist für eine empirisch basierte Einschätzung des strukturellen Einflusses, den das gegliederte Sekundarschulwesen insgesamt auf die Bildungskarrieren unserer Schüler nimmt.

Aus der Perspektive der Institution geht es um die entscheidende Frage, inwieweit Schulen bzw. Schularten tatsächlich differenzielle Entwicklungsmilieus für die kognitive und psychosoziale Entfaltung von Jugendlichen darstellen. Die gebräuchliche, zugleich aber wertende Metapher von Ab- und Aufstieg ist pädagogisch höchst voraussetzungs-voll und steht im Verdacht, die Aufgabe der Institution Schule für Entwicklungsprozesse im Jugendalter auf den Erwerb von Bildungszertifikaten zu verengen und dabei die psychosoziale Entwicklung der Schüler aus den Augen zu verlieren.

2. Schulformwechsel und Schulkarriere: Empirische Befunde

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass über die Auswirkungen eines Schulartwechsels – zumal über die langfristigen Effekte – mangels Datenlage bestenfalls spekuliert werden kann. Dass Klassenwiederholung und Schulartwechsel in deutschen Schulen tatsächlich vielfach als Handlungsalternativen bei längerfristigen Schulschwierigkeiten gesehen werden, haben Roeder/Schmitz (1995) in einer Vergleichsanalyse auf Grundlage Hamburger Schulakten für den Abgang vom Gymnasium zeigen können. Beiden Maßnahmen geht eine länger währende Episode von Schulleistungsdefiziten und häufigeren Berichten über Verhaltensprobleme voraus. Beide Gruppen, Schulwechsler und Klassenwiederholer, unterscheiden sich in gleicher Weise deutlich von den regulär in die nächste Klassenstufe versetzten Schülern. Dass beide Maßnahmen als Reaktion auf sehr ähnliche Problemlagen verstanden werden müssen, zeigte sich in der Studie auch anhand der geringen Sitzenbleiberquote innerhalb der Gruppe der Schulartwechsler (15%). Dem Abgang vom Gymnasium geht im Regelfall also nicht, wie man vermuten könnte, eine Klassenwiederholung voraus.

Die Daten der Hamburger Studie erlauben es den Autoren auch, den Effekt auf die Leistungsbeurteilung in den Hauptfächern in den Folgejahren für beide Alternativen direkt zu vergleichen. Vermutlich primär bedingt durch den Wechsel des sozialen Vergleichsstandards verbesserten sich die Wechsler vom Gymnasium auf die Realschule im nächsten Zeugnis um durchschnittlich mehr als eine ganze Fachnote, was im Einklang mit den bereits erwähnten Befunden aus der PISA-Studie hinsichtlich des Leistungsvorsprungs dieser Wechslergruppe steht. Eine Klassenwiederholung hingegen führte im Durchschnitt nur zu einer Verbesserung um rund eine halbe Note. Durch beide Maßnahmen werden folglich die in der Regel längerfristigen Misserfolgskarrieren der betreffenden Schüler zumindest kurzfristig gestoppt. Für den Schulartwechsel ergibt sich den Analysen zufolge eine langfristig günstige Prognose: Denn die Wechsler auf die Realschule verbessern sich nicht nur kurzfristig um eine Note, sondern unterscheiden sich in den Jahren nach dem Wechsel im Notendurchschnitt nicht signifikant von ihren neuen Mitschülern. Entsprechend fanden sich keine signifikanten Unterschiede im Errei-

chen des Realschulabschlusses mit Qualifikation für die Oberstufe, den in Hamburg rund 50% der Realschüler erlangen.

Selbstverständlich ist damit nicht ausgesagt, dass es nicht andere – möglicherweise weniger belastende – Wege gibt, auf schulische Entwicklungskrisen von Jugendlichen zu reagieren. Allerdings sind die Möglichkeiten innerhalb des gegliederten Schulwesens deutlich begrenzt, vor allem dann, wenn sich die Schulschwierigkeiten des Schülers auf wenige Fächer bezieht. Für diesen sehr häufigen Fall verfügt die Gesamtschule fraglos über ein deutlich gezielteres Maßnahmenpektrum.

Aus pädagogischer Sicht bleibt dennoch festzuhalten, dass innerhalb der gegliederten Schulstruktur der Schulartwechsel mehr ist als eine bloße Sanktionsmaßnahme. Mehr noch als die Klassenwiederholung, eröffnet der Wechsel auf eine kognitiv weniger anspruchsvolle Schulart die Chance, durch Reduzierung von Leistungsansprüchen demotivierende Misserfolgskarrieren zu brechen. Ein nachhaltig günstiger Effekt dürfte allerdings von individuell gestalteten Stützungsmaßnahmen abhängen, da durch den Schulwechsel allein die Ursachen der Schulschwierigkeiten nicht behoben werden. Dies wäre nur dann der Fall, wenn ausschließlich stabile Begabungsunterschiede als Ursache für das Scheitern in der anspruchsvolleren Schulart verantwortlich gemacht werden. Die bildungssoziologische Betrachtung des Schulartwechsel zeigt hier eine besondere Schwäche, weil vielfach implizit angenommen wird, der Schulartwechsel reduziere Bildungschancen. Aus schulpraktischer Sicht ist man geneigt, sich für die Gegenthese stark zu machen: Durch die Entlastung von aktuell zu hohen Leistungserwartungen wird die Chance erhöht, dass der Schüler das ursprüngliche Bildungsziel dennoch erreicht. Inwieweit dies tatsächlich der Fall ist, ist eine – wenn auch nicht einfach zu klärende – empirische Frage.

3. Schulformwechsel aus bildungssoziologischer Sicht

Der Schulartwechsel als Phänomen des deutschen Sekundarschulwesens offenbart seine bildungssoziologische Komponente dann, wenn man sich vor Augen hält, dass der Besuch einer Schulart nach wie vor der wichtigste empirische Prädiktor für den am Ende der gesamten Ausbildungsphase erreichten Schulabschluss ist. Hieraus wird oft der Rückschluss gezogen, dass die Entscheidung über die besuchte Schulform am Ende der Grundschulzeit Bildungsweichen stellt (vgl. z.B. Rolff 1997). In der Kombination mit dem empirisch vielfach belegten Faktum, dass die soziale Herkunft die erste Übergangsentscheidung erheblich mitbeeinflusst (Baumert u.a. 2001; Ditton 1992), trägt das gegliederte Schulsystem damit objektiv zur Reproduktion sozialer Unterschiede bei, was der normativen Forderung nach Chancengleichheit zuwiderläuft. In der (west-)deutschen Bildungsdiskussion der Nachkriegszeit hat dieses Phänomen bekanntlich zu erheblichen Reformbemühungen geführt, u.a. Einführung der Orientierungsstufe, Reform der Curricula und Einführung der Gesamtschule. Vom Curriculum her kompatible, aber im Anspruchsniveau differierende Bildungsgänge sollten das traditionelle Verständnis von den Schularten ablösen, wonach Gymnasium, Real- und Hauptschule auf

qualitativ unterschiedliche Ausbildungskarrieren und somit unterschiedliche Berufsfelder vorbereiten. Während für die Gesamtschule dieser Paradigmenwechsel konstitutiv gewesen ist (vgl. Baumert u.a. 1994), wurde für das gegliederte Schulwesen die ‚Durchlässigkeit‘ zum Lackmustest für dessen Modernisierung: Nur dann, wenn der Übergang von einer Schulform zur anderen erleichtert und mit wirklich nennenswerter Häufigkeit vollzogen wird, werden die vermeintlich falschen Entscheidungen am Ende der Grundschulzeit rechtzeitig korrigiert. Implizit wird dabei angenommen, dass dadurch auch Effekte sozialer Herkunft am Übergang in die Sekundarstufe I ausgeglichen werden, wenn dem Schulartwechsel ein rein meritokratisches Prinzip zu Grunde liegt.

Die angestrebte Offenheit des Systems hinsichtlich des Schulabschlusses ist auch durch das Modell der ‚Aufwärtskompatibilität‘ der Abschlüsse erreichbar, in der eine Weiterqualifizierung nach Erreichen des ersten Abschlusses möglichst problemlos ermöglicht wird. In den meisten Bundesländern wurden im Zuge der Bildungsreform dieser Idee entsprechend die formalen Hürden verringert, den Hauptschulabschluss durch ein weiteres Schuljahr zum Realschulabschluss aufzuwerten. In gleicher Weise wurde das Verfahren vereinfacht, um mit einem guten Realschulabschluss auf die gymnasiale Oberstufe zu wechseln und das Abitur zu machen. Auch dieses Modell sequenzieller Höherqualifizierung funktioniert nur dann, wenn keine oder nur geringe qualitative Unterschiede im Curriculum der Schularten bestehen. Andernfalls sind Aufsteiger deutlich benachteiligt, weil ihnen möglicherweise wichtige Grundlagen fehlen. Die Idee qualitativer Unterschiede zwischen den Bildungsgängen (z.B. akademische versus berufspraktische Ausrichtung), ist mit dem Grundgedanken der Durchlässigkeit nur schwer vereinbar. Reformen innerhalb des gegliederten Bildungssystems geraten an diesem Punkt in eine unausweichliche Aporie. In einem durchlässigen, bezüglich des höchsten Abschlusses offenen Bildungssystem, das qualitative Unterschiede zwischen Bildungsgängen konsequenterweise minimiert, lässt sich die Aufgliederung in Schularten pädagogisch nur noch durch die günstigeren Rahmenbedingungen begründen, die durch (leistungs-)homogenere Lerngruppen entstehen – ein Argument, das allerdings eine Fachleistungsdifferenzierung, wie sie Gesamtschulen praktizieren, eher legitimiert als eine Aufteilung in Schularten.

Empirische Kohortenuntersuchungen zeigen in der Tat, dass sowohl Schulartwechsel wie auch Aufwärtsqualifizierungen über die letzten drei Jahrzehnte kontinuierlich zugenommen haben (Henz 1996, 1997a, 1997b). Die Durchlässigkeit innerhalb des gegliederten Schulsystems hat sich demnach deutlich erhöht. Während der Anstieg der Schulwechselraten relativ eindeutig auf den vereinfachten Schulwechsels vor allem innerhalb der Orientierungsstufe (Jahrgangsstufen 5 und 6) zurückgeführt werden kann, geht die Zunahme bei der Häufigkeit von Höherqualifizierung auf viele Faktoren zurück, die sich zudem für die jeweiligen Abschlussniveaus sehr unterschiedlich darstellen. Für das Nachholen des Hauptschulabschlusses wie auch die Aufwertung zum Realschuläquivalent spielen die Reformen in der Berufsbildung eine entscheidende Rolle, während die Steigerung der Übergangsquoten von Realschulabsolventen auf die gymnasiale Oberstufe auf die ungünstige Entwicklung auf dem Ausbildungsmarkt zurückgeführt werden kann (vgl. Schnabel/Gruehn 2000)

Wie die Studie von Henz (1997a) für nachgeholt Schulabschlüsse in der Phase von Berufsausbildung und -tätigkeit zeigt, korreliert die Neigung zur Höherqualifizierung des allgemeinbildenden Abschlusses allerdings *positiv* mit der sozialen Herkunft. Eine soziale Kompensationsfunktion erfüllt diese Bildungsoption also faktisch nicht. Schnabel/Schwippert (2000) belegen anhand der TIMSS/III Daten einen ähnlichen Effekt sozialer Herkunft bei der Übergangsentscheidung am Ende der Realschule: Auch bei Konstanthalten von schulischer Leistung und Noten zeigt sich, dass Abgänger aus Akademikerfamilien eher die gymnasiale Oberstufe besuchen als Abgänger aus weniger bildungsnahen Elternhäusern. Herkunftseffekte werden im Modell der Aufwärtskompatibilität folglich nicht verringert, sondern eher verstärkt. Interessanterweise sind in TIMSS/III keine Herkunftseffekte für den Besuch der Fachoberschule nachweisbar, was darauf hinweist, dass hier möglicherweise andere Entscheidungsmechanismen wirksam sind.

Auch wenn keine Untersuchungen hierzu vorliegen, scheint es sehr plausibel, auch für den Schularartwechsel von einer herkunftsabhängige Komponenten auszugehen. Ähnlich wie beim Übergang auf die Sekundarschule werden Eltern aus höheren Bildungsschichten vermutlich eher dazu neigen, sich über die Empfehlungen von Schule und Lehrern hinwegzusetzen und den Sohn oder die Tochter solange wie möglich auf der prestigehöheren Schulform zu belassen. Dass der Wechsel vom Gymnasium auf die Realschule den Einfluss der sozialen Herkunft bei der Übergangsentscheidung am Ende der Grundschule korrigiert, erscheint höchst unwahrscheinlich. Der deutliche Anstieg der Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Leistung im Fachleistungstest im Verlauf der Sekundarstufe I belegt zumindest indirekt, dass im Saldo herkunftsbedingte Einflüsse auf die Bildungskarrieren von Schülern in Deutschland – im Unterschied zu den USA – kontinuierlich zunehmen (Schnabel et al. 2002).

Die Stärke der bildungssoziologischen Betrachtung liegt in der Gegenüberstellung von formal gleichberechtigt für alle bestehenden Optionen und ihre sozial-selektive Nutzung. Wie international vergleichende Studien zeigen, ist die ‚Bildungsvererbung‘ in Deutschland nicht nur auffallend stark (Baumert et al. 2001), sondern auch für den weiteren Bildungsverlauf von größerer Bedeutung (Müller/Shavit 1998). Bildungssoziologische Forschung kann allerdings nur wenig über die psychologisch-pädagogischen Mechanismen aussagen, die zu der sozialen Disparität innerhalb des Systems führen. Denn man darf nicht vergessen, dass es sich um selektive *Nutzung* des Schulsystems handelt, dessen *Angebotsstruktur* schon aus verfassungsrechtlichen Gründen nur meritokratisch-selektiv sein darf. Die sozialen Disparitäten entstehen und verstärken sich an den Gelenkstellen des Bildungssystems, an denen Entscheidungen über den weiteren Bildungsweg getroffen werden, auf die Eltern – ebenfalls verfassungsrechtlich gesichert – einen besonders starken Einfluss ausüben. Wenn man davon ausgeht, dass diese Entscheidungsprozesse überwiegend rational-reflektiert erfolgen, so muss eine adäquate Analyse bei den Grundlagen dieser Entscheidungsprozesse und der ihnen immanenten Unsicherheit nachzeichnen.

Neben der Entscheidungsunsicherheit, die Herkunftseffekte begünstigt, sind es aus pädagogisch-psychologischer Sicht vor allem zwei zentrale Elemente, die in bildungsso-

ziologischen Analysen vernachlässigt werden und die Stringenz der Schlussfolgerungen nachhaltig schwächen. In der Regel unberücksichtigt bleiben die tatsächlich gezeigten schulischen Kompetenzen der Schüler wie auch ihre Lernmotivation und Lernhaltung. Wie problematisch die Vernachlässigung dieser Aspekte ist, sei am Beispiel der Aufwärtsqualifizierung am Ende der Realschule im Folgenden verdeutlicht.

Es wird oft behauptet, dass gerade an dieser Stelle der Gegensatz zwischen formaler Systemoffenheit und ihrer tatsächlichen Nutzung besonders krass sei. So weisen Mauthe/Rösner (1998) darauf hin, dass in Nordrhein-Westfalen lediglich 16% der Realschulabgänger bzw. 35% derjenigen mit der formalen Berechtigung (FOR/Q) auf die gymnasiale Oberstufe eines Gymnasium oder einer Gesamtschule übergehen, wohingegen 95% der Gymnasiasten bzw. 82% der Gesamtschüler mit dieser Berechtigung auf die Oberstufe wechseln. Nach Ansicht der Autoren belegt dies die ungleichen Bildungschancen im gegliederten Schulsystem. Diese Schlussfolgerung ist zumindest nicht zwingend, wenn sie sich nur auf die präsentierten Daten stützt: Denn was formal möglich ist (hier: der Besuch der gymnasialen Oberstufe), muss pädagogisch nicht unbedingt ratsam sein. Neben den bereits erwähnten lernmotivationalen Orientierungen und Berufsinteressen der Schüler, die in der formalen Berechtigung nicht reflektiert sind, obwohl sie die Entscheidungsfindung des Schülers vermutlich stark beeinflussen, muss auch berücksichtigt werden, dass ein Notenkriterium keine gute Erfolgsprognose für die Oberstufe abgibt. Die in überwiegend sozialer Bezugsnorm gegebenen Fachnoten am Ende der Realschule reflektieren ein vom Gymnasium deutlich verschiedenes absolutes Leistungsniveau. So zeigten Realschüler, die am Ende der 10. Klasse auf die Oberstufe wechseln wollen, in den curricular validierten Fachleistungstests der BIJU Studie (Mathematik, Englisch, Physik) im Durchschnitt deutlich *schwächere* Leistungen als die Gymnasiasten mit gleicher Bildungsabsicht (Köller u.a. 1999). Zumindest dann, wenn man die plausible Annahme macht, dass die tatsächlichen Fachleistungen am Übergang in die Oberstufe ein wichtiger Prädiktor für deren erfolgreichen Abschluss sind, so ist eine geringe Übergangsquote unter den Schülern mit FOR/Q möglicherweise auf eine realistische Einschätzung der eigenen Kompetenzen zurückzuführen.

Damit ist nicht gesagt, dass die Schlussfolgerung von Mauthe/Rösner (1998) grundsätzlich falsch ist, sondern lediglich, dass die berichteten Daten nicht eindeutig interpretierbar sind. Für ein Verständnis des Sachverhalts wäre es wichtig zu wissen, was die Absolventen bewogen hat, von dieser Möglichkeit keinen Gebrauch zu machen. Für diejenigen, die ein vergleichsweise klar umrissenes Berufsziel vor Augen haben, erscheint der Weg über das Abitur mitunter als Umweg und eine berufliche Erstausbildung bzw. der Besuch der Fachoberschule zielführender. Für den Besuch der Fachoberschule zeigen Analysen anhand der TIMSS/III Daten, dass ein spezifisch technisches Interessenprofil diesen Bildungsweg nachweislich vorhersagt (Schnabel/Schwippert 2000).

Die zitierten Befunde von Köller u.a. (1999) weisen auf ein möglicherweise viel zentraleres Defizit des gegliederten Bildungssystems hin: Wenn Schüler am Ende der Realschule deutlich schwächere Schulleistung zeigen als Gymnasiasten, so mag dies an der Eingangsselektivität der Sekundarstufe I liegen. Die bildungswissenschaftlich wichtige Frage ist dann, inwieweit diese Ausgangsunterschiede im Verlauf der Sekundarstufe

durch die schulartdifferenzierte Beschulung verstärkt oder kompensiert werden. Wie die Analysen von Köller/Baumert (2001) nahe legen, nehmen die Leistungsunterschiede zwischen Schülern verschiedener Schularten auch dann zu, wenn man die Ausgangsleistung kontrolliert. Es öffnet sich also eine Leistungsschere zwischen den Schularten, die nicht auf die Eingangsselektion zurückgeht.

Wenn dies tatsächlich der Fall ist, so sind mit der Entscheidung für eine niedrigere Schulform objektiv Opportunitätskosten für die Leistungsentwicklung verbunden, die später nur schwer zu kompensieren sind. Dieser Sachverhalt macht die formale Möglichkeit der späteren Auswärtsqualifizierung zu einer bildungspolitischen ‚Mogelpackung‘ und verleiht der Tendenz von Eltern, im Zweifel eher einen höheren Bildungsgang für ihre Kinder zu wählen, eine verblüffende Rationalität. Dies ist umso bedenklicher, als diese Tendenz durch die bessere Alimentierung von Gymnasien (Ausgaben pro Schüler) mitverursacht bzw. verstärkt sein dürfte (Klemm, im Druck).

Für den Schulartwechsel auf eine weniger anspruchsvolle Schulart folgt daraus, dass diese Opportunitätskosten gegen den Nutzen der Maßnahme abzuwägen sind. Die mit dem Wechsel vom Gymnasium auf die Realschule verbundene ungünstigere Prognose in der Leistungsentwicklung dürfte ursächlich mit dem vergleichsweise niedrigerem akademischen Anspruchsniveau des Realschulcurriculums zusammenhängen (neben anderen möglichen Ursachen wie schwächere Vermittlungsleistung der Schule). Doch gerade die hohen Leistungserwartungen am Gymnasium sind es aber überwiegend, die den Schulwechsel überhaupt erst notwendig gemacht haben. Dass die Entlastung von Leistungsansprüchen mit geringerem Lernfortschritt erkaufte wird, ist nicht weiter überraschend und wird daher vielfach billigend in Kauf genommen, um die psychosoziale Belastung zu verringern. In vielen Fällen geradezu fatal wäre die Schlussfolgerung aus den empirischen Befunden, einen Schüler so lange es geht in einer höheren Schulform zu belassen, da die psychologischen Kosten erheblich sein können.

4. Schulformwechsel – ein seltenes Ereignis?

Wie oben dargelegt, besteht eine gewisse Spannung in der Einschätzung des Schulartwechsels aus pädagogischer und bildungssoziologischer Sicht. Denn auch dann, wenn man den möglichen pädagogischen Nutzen eines Schulartwechsels nicht ignoriert, wird die Belastung des Schülers durch diese Maßnahme im Einzelfall stark gegen einen Schulwechsel sprechen. Zurückhaltung im Schulwechsel gilt bildungssoziologisch überwiegend als Indikator für die Abschottung von Bildungsgängen und somit als Beleg für die nach wie vor bestehende Versäulung des gegliederten Schulwesens. Aber aus welcher Warte man es auch sehen will, es ist für die Beurteilung der schulischen Praxis in Deutschland nicht unerheblich zu wissen, wie viele Schüler eines Einschulungsjahrgangs im Verlauf ihres Schullebens tatsächlich die Schulart wechseln.

Jüngeren Veröffentlichungen zufolge ist der Schulformwechsel überraschend selten. Für die Sekundarstufe I wird der kumulative Anteil von Schulformwechslern mit rund 1–2% angegeben (z.B. Hansen/Rolff 1990; Mauthe/Rösner, 1998). Mauthe/Rösner

(1998) kommen angesichts der von ihnen berechneten Gesamtwechslerquote von 1,5% zu folgendem Fazit: „Durchlässigkeit innerhalb des gegliederten Schulsystems ist bei näherem Hinsehen ein uneingelöster Anspruch [...]. Mit der Realität konfrontiert, wäre die Qualifizierung als Mythos nicht unberechtigt. [...] Insgesamt zeichnet sich das gegliederte Schulsystem durch ausgeprägte ‚Haltekräfte‘ aus – was bei der Entscheidung für eine schwierigere Schulform durchaus auch als statistisch belegte Chance interpretiert werden kann“ (ebd., S. 123f.). Dass die Durchlässigkeit jedoch kein Mythos ist, belegt eine Vielzahl von Studien, die zu wesentlich höheren Übergangsquoten kommen. Eine Reihe älterer Untersuchungen, die sich ausschließlich auf die Abgängerquoten vom Gymnasium beziehen (z.B. Gerstein 1972; Kemmler 1976; Peisert/Dahrendorf 1967; Schümer 1985), kommen trotz unterschiedlicher Untersuchungsanlage zu sehr ähnlichen Schätzungen: Im Verlauf der Klassenstufen 5–10 verlassen 8–15% der Gymnasialisten diese Schulform. Über alle Schularten hinweg berichtet Henz (1997a) für die jüngst von ihr untersuchte Geburtskohorte (Geburtsjahrgänge 1959-1961) eine Schulwechslerquote von ca. 13%. Eine ähnlich Quote ermittelt auch Fend (1976). Im repräsentativen Sample der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in der PISA Studie geben 9,4% der Realschüler an, zwischen der 7. und der 9./10. Klasse vom Gymnasium abgegangen zu sein. Entsprechend sind 14,8% der Hauptschüler von der Realschule eingewechselt (Tillmann/Meier 2001).

Der deutliche Widerspruch zu der von Mauthe/Rösner (1998) berichteten Wechslerate geht auf einen Berechnungsfehler zurück, der dazu geführt hat, dass die Wechslerate um den Faktor 10 unterschätzt wird. Dies sei kurz erläutert¹: Basis der Berechnungen von Mauthe/Rösner (1998) bilden die amtlichen Schulstatistiken aus Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg. Die von Mauthe und Rösner verwendeten Daten für Nordrhein-Westfalen haben folgende Struktur (Tabelle 1, Beispiel Realschule):

Tab. 1: **Bestand- und Übergangstatistik für die Realschule in Nordrhein-Westfalen Schuljahr 1995/96** (Quelle: LDS-NRW)

<i>Besuchte Schulform im vorherigen Schuljahr (94/95):</i>						
Jg	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule	sonstige	Σ
6	107	46121	829	75	128	47260
7	639	45008	2153	103	137	48040
8	58	45665	1464	60	123	47370
9	32	44088	1348	42	119	45629
10	12	40354	738	23	50	41177
Σ	848	221236	6532	303	557	229.476 : 5 = 45.895

1 Eine ausführlichere Darstellung der Berechnungsproblematik kann vom Autor bezogen werden. Für die sekundärstatistische Aufbereitung danke ich Luitgard Trommer, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.

Im Beitrag von Mauthe/Rösner wird die Zahl der Zugänge vom Gymnasium über alle Jahrgänge hinweg als Näherungswert für die Zahl der derjenigen verwendet, die in den Jahrgängen 6–10 auf die Realschule wechseln (hier: 6532). Die Querschnittsdaten werden als Längsschnittdaten interpretiert, was unproblematisch ist, solange die Jahrgangsstärken nicht stark variieren. Um zu einem Quotienten zu kommen, muss die Zahl der Übergänger ins Verhältnis zum Gesamtumfang der Population (hier: der Realschüler) gesetzt werden. Die Autoren verwenden hier ebenfalls die Summe über alle Jahrgänge (hier: 229476) was einem Quotienten von 2.85 entspricht. Dieser Koeffizient besagt jedoch nur, dass 2.85% der Realschüler jeweils *im Jahr zuvor* das Gymnasium besucht haben. Der eigentlich gesuchte Koeffizient jedoch bezieht sich auf die *kumulative* Wechslerquote für eine Kohorte. Diese erhält man, wenn die Daten in Tabelle 1 konsequent als Längsschnittdaten interpretiert werden. Dann bezieht sich die Summe pro Jahrgang (letzte Spalte) hypothetisch immer auf denselben Schülerjahrgang, der durch die Klassenstufen läuft. Die Einwechslerquote aus dem Gymnasium muss daher ins Verhältnis zur *Jahrganggröße* gesetzt werden, für die man als Näherungswert den Durchschnitt der Jahrgangsumfänge verwenden kann ($229.476 : 5 = 45.895$). Hieraus errechnet sich eine Schätzung für die Einwechslerquote von 14,2%, was als ein guter Näherungswert gelten kann.

Legt man den Berechnungen statt der Querschnittsdaten eines Berichtsjahres die Querschnittsdaten aus 5 aufeinander folgenden Jahren zugrunde, so lassen sich die Schätzungen in Form einer Pseudokohortenanalyse weiter präzisieren. Wie Tabelle 2 zusammenfassend über alle Schulformen zeigt, liegt die *kumulative* Übergangsquote in eine andere Schulform bei 0,15. Anders formuliert: Ca. 15% derjenigen, die in Nordrhein-Westfalen in der Klasse 5 auf eine der vier Schulform übergehen (inklusive Gesamtschule), werden bis Klasse 10 die Schulart wechseln.

Tab.2: Übergangsstatisik für die Pseudokohorte Jahrgang 5 in 1990, alle Schularten (Quelle: LDS-NRW/eigene Berechnungen)				
Klassenstufe	Kohortengröße	Übergänger	Übergangsquote	kumulative Übergangsquote
5 (1990)	165147			
6 (1991)	171061	4772	0.03	0.03
7 (1992)	174689	8621	0.05	0.08
8 (1993)	175192	5278	0.03	0.11
9 (1994)	173305	4690	0.03	0.13
10 (1995)	159587	2451	0.02	0.15

Mauthe/Rösner (1998) weisen zu Recht darauf hin, dass die durchschnittliche Wechslerquote wenig aussagekräftig ist, weil sich deutliche Schulartunterschiede in Umfang und Richtung des Wechsels ergeben. Dies trifft in besonderem Maße für die Realschule zu, die in etwa so viele kumulative Zugänge vom Gymnasium verzeichnet wie Abgänge an die Haupt- und Gesamtschule. In der Jahrgangstufe 10 sind in etwa 20% des aktuel-

len Schülerbestandes aus anderen Schulformen eingewechselt, weit überwiegend aus dem Gymnasium (ca. 17%). Umgekehrt liegt die kumulative Einwechslerquote in das Gymnasium bis Ende der 10. Klasse bei lediglich 1,8%. Der Wechsel vom Gymnasium auf die Realschule ist somit nahezu zehnmal häufiger als der ‚Aufstieg‘ von der Realschule in das Gymnasium.

5. Entwicklung im Kontext als forschungsleitendes Paradigma

Der Schulformwechsel im gegliederten Schulwesen ist, wenn man die Daten von Nordrhein-Westfalen verallgemeinern kann, also keineswegs ein seltenes Ereignis, sondern offenbar im gegliederten Schulwesen ein wichtiges regulatives Element, dessen Bedeutung im Verlauf der letzten drei Jahrzehnte zugenommen hat. Wie dargestellt wurde, ist sowohl die bildungssoziologische wie auch die pädagogische Bedeutung dieses empirischen Tatbestandes jedoch wenig eindeutig, was möglicherweise erklärt, warum Schätzungen, die um den Faktor 10 voneinander abweichen, in der empirischen Forschungsliteratur berichtet werden können, ohne das ernsthafte Zweifel laut werden.

In seiner schillernden Bedeutung dient der Schulartwechsel nicht selten als Beleg für unterschiedliche und in ihrer Bewertung des gegliederten Schulwesens mitunter gegensätzliche Phänomene: Er kann zum Beispiel als Beleg für die Öffnung des gegliederten Schulsystems ebenso herangezogen werden wie als Indiz für die grundsätzliche Fehleranfälligkeit der Übergangentscheidung am Ende der Grundschule. Denn als isoliertes Kennzahl sagt die Häufigkeit von Schulartwechseln weder etwas über die Handlungsmotive der Beteiligten (Schule, Eltern, Schüler), noch über die Funktion des Phänomens für die Chancengleichheit im Bildungswesens aus. Wie die empirischen Studien zeigen, gibt es zum Beispiel keinen Grund zu der Annahme, dass mit der Zunahme von Schulformwechsel und Höherqualifizierung des Erstabschlusses die Reproduktion sozialer Unterschiede im Verlauf der Sekundarschulzeit abgemildert würde. Als Indikator für die Modernisierung des gegliederten Schulsystem ist die Durchlässigkeit folglich ungeeignet.

Es wurde darauf hingewiesen, dass eine dem Phänomen angemessene Untersuchungsstrategie die dem Schulformwechsel zugrunde liegende Entscheidungssituation zum Gegenstand der Betrachtung machen muss. Nur dann, wenn die Akteure und die ihrer Entscheidung zugrunde liegenden Informationen in der Untersuchung berücksichtigt werden, lassen sich praxisrelevante Rückschlüsse auf Kosten, Nutzen und Risiken eines Schulartwechsels ziehen. Dies gilt für den Einzelfall in gleicher Weise wie für bildungswissenschaftliche Studien, die über Mutmaßungen hinaus gehen wollen.

So wie die Übergangentscheidung am Ende der Grundschule von der sozialen Herkunft mit beeinflusst ist, so sind Aufwärtsqualifikation und vermutlich auch der Schulformwechsel selbst wiederum *sozial selektiv genutzte* Optionen, die Herkunftseinflüsse auf Bildungsverläufe eher verstärken als verringern. Damit ist auf ein wichtiges Dilemma in den Schulreformbemühungen der letzten Jahrzehnte hingewiesen, das vermutlich auch erklärt, warum Deutschland im internationalen Vergleich (TIMSS, PISA) gerade

in Hinblick auf die Reproduktion sozialer Unterschiede besonders negativ heraussticht. Offensichtlich geht mit der Öffnung des gegliederten Schulwesens ohne gegensteuernde Maßnahmen auch eine Öffnung für sozial differenzierte Nutzung des flexibleren Systems einher.

Auch wenn der Schulartwechsel in seiner Bedeutsamkeit im gegliederten Schulwesen umstritten sein mag, so bleibt doch festzuhalten, dass er aus pädagogisch-psychologischer Sicht mehr ist als eine bloße Sanktionsmaßnahme. Ähnlich der Klassenwiederholung eröffnet er zumindest die Chance, durch Reduzierung von Leistungsansprüchen demotivierende Misserfolgskarrieren zu beenden. Ein nachhaltig günstiger Effekt dürfte allerdings von individuell stützenden Maßnahmen abhängen, da durch den Schulwechsel allein die Ursachen der Schulschwierigkeiten in der Regel nicht behoben sein dürften.

An mehreren Stellen wurde darauf hingewiesen, dass die einem Schulartwechsel vorausgehenden Schulschwierigkeiten in einem Gesamtschulkontext möglicherweise besser angegangen werden können. Doch was für das gegliederte Schulwesen gilt, trifft für Gesamtschulen in gleicher Weise zu: Potenziale sind nicht gleichbedeutend mit ihrer tatsächlichen Umsetzung und Nutzung. Wie auf vergleichbare Problemlagen in Gesamtschulen reagiert wird, die im gegliederten Schulsystem zum Schulartwechsel führen, macht sich eben nicht an der formalen Schulstruktur fest, sondern – einmal mehr – an der Güte und Rationalität von Entscheidungsprozessen, deren wesentliches Kennzeichen die prognostische Unsicherheit ist. Ob die psychosoziale Belastung durch eine Abstufung im Kursniveau tatsächlich geringer ist als ein Schulartwechsel und die soziale Herkunft der Schüler darauf keinen Einfluss ausübt, bleibt ohne adäquate empirische Forschung sehr spekulativ.

Literatur

- Baumert/J./Benkmann, R./Fuchs, J./Hopf, D./Köhler, H./Krais, B./Krappmann, L./Leschinsky, A./Naumann, J./Roeder, P. M./Trommer, L. (1994): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Wandel im Überblick*. Reinbek: Rowohlt.
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2001): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ditton, H. (1992): *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung: Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen*. Weinheim: Juventa.
- Eccles, J./Lord, S./Midgley, C. (1991): What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents. In: *American Journal of Education* 99, S. 521-542.
- Einsiedler, W./Glumpler, E. (1989): Analysen zur Entwicklung des Sitzenbleibens in der Grundschule. *Die Deutsche Schule* 1, S. 248-257.
- Fend, H. (1990): *Vom Kind zum Jugendlichen: der Übergang und seine Risiken*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1991): *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz: Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1997): *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz*. Göttingen: Hogrefe.

- Fend, H./Knörzer, W./Nagl, W./Specht, W./Väth-Szuszdiara, R. (1976): Sozialisierungseffekte der Schule. Weinheim: Beltz.
- Gerstein, H. (1972): Erfolg und Versagen im Gymnasium: ein Bericht über die soziale und leistungsmäßige Abhängigkeit des vorzeitigen Abgangs. Weinheim: Beltz.
- Gottfredson, D.C./Fink, C.M./Graham, N. (1994): Grade retention and problem behavior. *American Educational Research Journal*, 31, S. 761-784.
- Hansen, R./Rolff H.-G. (1990): Abgeschwächte Auslese und verschärfter Wettbewerb - Neuere Entwicklungen in den Sekundarschulen. In H.-G. Rolff/Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Bd. 6: Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim: Juventa, S. 45-79.
- Henz, U. (1996): *Intergenerationale Mobilität* (Vol. 63). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Henz, U. (1997a): Der Beitrag von Schulformwechseln zur Offenheit des allgemeinbildenden Schulsystems. *Zeitschrift für Soziologie*, 26, S. 53-69.
- Henz, U. (1997b): Der nachgeholte Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse. Analysen zur quantitativen Entwicklung und sozialen Selektivität. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 49, S. 223-241.
- Holmes, C.T. (1989): Grade level retention effects: A meta-analysis of research studies. In: L. A. Shephard/M.L. Smith (Hrsg.): *Flunking grades: Research and policies on retention*. London: Falmer, S. 16-33.
- Kemmler, L. (1976): *Schulerfolg und Schulversagen: eine Längsschnittuntersuchung vom 1. bis zum 15. Schulbesuchsjahr*. Göttingen: Hogrefe.
- Klemm, K. (im Druck): *Bildungsausgaben: Woher sie kommen, wohin sie fließen*. In: K.S. Cortina/A. Leschinsky/J. Baumert/K.U. Mayer (Hrsg.): *Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek: Rowohlt.
- Köller, O./Baumert, J. (2001): Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I und ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der Begabung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 15, S. 99-110.
- Köller, O./Baumert, J./Schnabel, K. (1999): Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2, S. 385-422.
- Marsh, H.W./Köller, O./Baumert, J. (2001): Reunification of East and West German school systems: Longitudinal multilevel modeling study of the Big-Fish-Little-Pond Effect on academic self-concept. In: *American Educational Research Journal*, 38, S. 321-350.
- Mauthe, A./Rösner, E. (1998): Schulstruktur und Durchlässigkeit. In H.-G. Rolff/Bauer K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hrsg.): *Jahrbuch zur Schulentwicklung*. Bd. 10. Weinheim: Juventa, S. 87-125.
- Müller, W./Shavit, Y. (1998): The institutional embeddedness of the stratification process. A comparative study of qualifications and destinations in thirteen countries. In: Y. Shavit/W. Müller (Hrsg.): *From school to work: A comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Oxford: Clarendon Press, S. 1-48.
- Peisert, H./Dahrendorf, R. (Hrsg.): (1967): *Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Studien und Materialien zum Schulerfolg an den Gymnasien in Baden Württemberg 1953-1963*. Villingen: Kultusministerium Baden Württemberg.
- Roeder, P.M./Schmitz, B. (1995): *Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Rolff, H.-G. (1997): *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Weinheim: Juventa.
- Schnabel, K.U./Alfeld, C./Eccles, J./Köller, O./Baumert, J. (2002): Parental influence on students' educational choices in the U.S.A. and Germany: Different ramifications – same effect? In: *Journal of Vocational Behavior* 60, S. 178-198.
- Schnabel, K.U./Baumert, J./Roeder, P.M. (1996): Zum Wandel des Schulsystems in den neuen Bundesländern. In: *Neue Sammlung*, 36, S. 77-93.

- Schnabel, K.U./Gruehn, S. (2000): Studienfachwünsche und Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe. In: J. Baumert/W. Bos/R. Lehmann (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn (Vol. II). Opladen: Leske Budrich, S. 405-443.
- Schnabel, K.U./Schwippert, K. (2000): Schichtenspezifische Einflüsse am Übergang auf die Sekundarstufe II. In: J. Baumert/W. Bos/R. Lehmann (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn (Vol. I). Opladen: Leske Budrich, S. 261-281.
- Schümer, G. (1985): Daten zur Entwicklung der Sekundarstufe I in Berlin (West). (Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 26). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Tietze, W./Roßbach, H.-G. (2001): Sitzenbleiben. In: D.H. Rost (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: PVU, S. 641-646.
- Tillmann, K.-J./Meier, U. (2001): Schule, Familie und Freunde - Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Deutsche PISA Kommission (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Weinert, F.E./Helmke, A. (Hrsg.): (1996): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz/PVU.

Abstract: In educational research, changing of school types is considered either an indicator of the openness of the subdivided school system or a proof for the prognostic weakness of the transfer decisions taken at the end of elementary school. The study shows that about 15 percent of an age group switch from one school type to another up to the tenth grade. These changes concern above all the "Realschule". It is argued that the manner and the frequency of school changes can only be interpreted in a sensible way if individual students' educational careers are traced within the context of the basic school conditions and if the switching of schools is analyzed against the background of alternative ways of action.

Anschrift des Autors:

Dr. Kai Schnabel Cortina, University of Michigan, Department of Psychology, 525 East University, Ann Arbor, MI, 48109-1109, U.S.A. E-Mail: schnabel@umich.edu