

Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten; Brademann, Sven; Ziems, Carolin  
**Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die  
Sekundarstufe. Erste Ergebnisse eines qualitativen Längsschnitts**

*Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 4, S. 477-490*

urn:nbn:de:0111-opus-44063

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Selektion und Übergänge im Bildungssystem*

*Werner Helsper/Rolf-Torsten Kramer*

Selektion und Übergänge im Bildungssystem. Einleitung in den Thementeil ..... 439

*Kai Maaz/Rainer Watermann/Jürgen Baumert*

Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich. Eine vertiefende Analyse von PISA Daten ..... 444

*Gabriele Faust/Katharina Kluczniok/Sanna Pohlmann*

Eltern vor der Entscheidung über vorzeitige Einschulung ..... 462

*Werner Helsper/Rolf-Torsten Kramer/Sven Brademann/Carolin Ziems*

Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die Sekundarstufe – Erste Ergebnisse eines qualitativen Längsschnitts ..... 477

*Wiebke Paulus/Hans-Peter Blossfeld*

Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe ..... 491

*Heinz-Hermann Krüger/Sina-Mareen Köhler/Nicolle Pfaff/Maren Zschach*

Die Bedeutung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I für Freundschaftsbeziehungen von Kindern ..... 509

*Georg Breidenstein/Michael Meier/Katrin U. Zaborowski*

Die Zeugnisausgabe zwischen Selektion und Vergemeinschaftung – Beobachtungen in einer Gymnasial- und einer Sekundarschulklasse ..... 522

*Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema „Selektion und Übergänge im Bildungssystem“ ..... 535

## Allgemeiner Teil

*Friedhelm Schütte*

Jahrzehnt der Neuordnung 1890-1901. Die Reform des technischen und allgemeinen Bildungssystems in Deutschland. Berufspädagogische Anmerkungen zu einem bildungshistorisch ‚disparaten‘ Forschungsfeld ..... 544

*Aiso Heinze/Leonie Herwartz-Emden/Kristina Reiss*

Mathematikkenntnisse und sprachliche Kompetenz bei Kindern mit Migrationshintergrund zu Beginn der Grundschulzeit ..... 562

## Besprechungen

*Fritz Osterwalder*

Hans-Ulrich Musolff/Stephanie Hellekamps: Geschichte des pädagogischen Denkens ..... 582

*Josef Thonhauser*

Jürgen Baumert/Petra Stanat/Rainer Watermann (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000 ..... 585

*Roland Reichenbach*

Sheldon Rothblatt: Education's Abiding Moral Dilemma: merit an worth in the cross-Atlantic democracies ..... 587

*Dorothee M. Meister*

Dieter Spanhel: Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft ..... 590

## Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 595

Werner Helsper/Rolf-Torsten Kramer/Sven Brademann/Carolin Ziems

# Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die Sekundarstufe

*Erste Ergebnisse eines qualitativen Längsschnitts<sup>1</sup>*

**Zusammenfassung:** Der Beitrag führt in die Perspektive einer qualitativen Längsschnittstudie zur biographischen Verarbeitung schulischer Selektionsereignisse ein. Ausgehend von der Bedeutung schulischer Übergänge für die Schullaufbahn und der forschungspragmatisch vernachlässigten Schülerperspektive wird anhand exemplarischer Schülerinterviews zum Ende der 4. und zu Beginn der 5. Klasse nach dem Zusammenhang der kindlichen Orientierungsrahmen und dem vollzogenen Übergang gefragt. Abschließend wird mit ersten theoretischen und typologischen Ableitungen der Ertrag eines solchen Forschungszugangs angedeutet.

## 1. Einleitung

In den letzten Jahren rückt die Analyse ungleicher Bildungschancen und der sozialen Vererbung des Bildungsstatus, nicht zuletzt in Folge der PISA-Ergebnisse (vgl. Baumert/Schümer 2001; Baumert u.a. 2006), erneut in den Fokus der Aufmerksamkeit (vgl. Büchner 2003). Dabei ist die große Bedeutung der schulischen Übergänge unstrittig, insbesondere die herausragende Bedeutung des Übergangs in die Sekundarstufe I (vgl. Maaz u.a. 2006; Ditton/Krüsken 2006; Bellenberg 2005; Becker/Schubert 2006). Hierbei zeigen sich zwei Schwerpunktsetzungen in der Forschung zum Sekundarstufenübergang: Es dominiert vor allem der Blick auf die Perspektive der Eltern im Spannungsfeld von Bildungsaspiration und Schullaufbahnpfhlung (vgl. Büchner/Koch 2001; Merckens/Wessel 2002; Koch 2004; Ditton 1992, 2004; Ditton/Krüsken 2006). Dies geht mit einer theoretischen Schwerpunktsetzung auf weiterentwickelte Rational-Choice-Ansätze einher (vgl. Breen/Goldthorpe 1997; Eccles 2005; Maaz u.a. 2006), die den Übergang als Kosten-Nutzen-Abwägung und bewusste Entscheidung der Eltern fassen. Damit wird der „homo oeconomicus“ als Akteursmodell favorisiert, das – auch wenn es im Zuge sozialer Modernisierung immer bedeutsamer wird – als Generalisierung eines partikularen Habitus zu werten ist (vgl. Schimank 2000).

In unserem Projekt knüpfen wir demgegenüber an drei vernachlässigte Perspektiven an: Erstens verfolgen wir die Selektionsereignisse aus der Perspektive der Kinder (vgl. aus quantitativer Perspektive Büchner/Koch 2001; Sirsch 2000; Harazad/Schürer 2006). Dafür knüpfen wir zweitens an die Linie einer schülerbiographischen Auseinanderset-

1 Der Beitrag präsentiert Ergebnisse aus dem DFG-Projekt „Erfolg und Versagen in der Schulkarriere – Eine qualitative Längsschnittstudie zur biographischen Verarbeitung schulischer Selektionsereignisse“. Weitere Projektmitglieder: Ulrike Klobe, Franziska Schulze und Mareke Wurringa.

zung mit Selektion und Karriere an (vgl. Nittel 1992; Filer/Pollard 2000; Helsper 2004), die wir – qualitativ bisher kaum begangen (vgl. als Ausnahme Hurrelmann/Wolf 1986) – in einer Prozessperspektive als Längsschnitt angehen.<sup>2</sup> Drittens knüpfen wir mit dem Begriff des „Orientierungsrahmens“ (vgl. Bohnsack 2003a), den wir auf die kindliche Orientierung gegenüber Schule und Bildung beziehen, an ein Konzept an, das auf die Rekonstruktion der latenten Wissensbestände, Haltungen und damit auf unterschiedliche Habitusformen als inkorporierter Sozialität zielt (vgl. Bourdieu 1999). Diese bilden die Grundlage für die Deutung und Entscheidung im Übergangsgeschehen.

Im Folgenden wird zunächst die Anlage der Studie und das Konzept des „individuellen Orientierungsrahmens“ skizziert (2.). Im Anschluss stellen wir Fallstudien aus den maximal kontrastierenden Schulen unseres Samples vor (3.). Abschließend formulieren wir erste übergreifende Ergebnisse zu Chancen und Risiken des Übergangs im Zusammenspiel mit dem „individuellen Orientierungsrahmen“ (4.).

## **2. Die Anlage der Studie und das Konzept des „individuellen Orientierungsrahmens“**

Der zentrale Gegenstand unserer Studie ist die Rekonstruktion des „individuellen Orientierungsrahmens“ der Kinder. Wir fragen zum einen, wie schulische Übergänge und Selektionsereignisse im Horizont des Orientierungsrahmens gedeutet und bearbeitet werden, und zum anderen, wie Selektionsereignisse und Karriereverläufe zur Transformation des Orientierungsrahmens im biographischen Verlauf beitragen. Im Unterschied zum Konzept des „kollektiven Orientierungsrahmens“ (vgl. Bohnsack 2003a und b) gehen wir von einem „individuellen Orientierungsrahmen“ aus, den wir als Ausdruck des impliziten Wissens und der Sinnstrukturiertheit dieses Wissens an einem spezifischen Punkt der individuellen Biographie verstehen. Der „individuelle Orientierungsrahmen“ hat seinen Referenzpunkt somit nicht auf der Ebene der Gruppe, der Generation oder des Milieus, sondern in der individuellen Erfahrungsaufschichtung der Lebensgeschichte. Demgegenüber bilden der „kollektive Orientierungsrahmen“ und das „Habituskonzept“ Bourdieus (vgl. 1992, 1999), die gemeinsame Bezüge aufweisen (vgl. Bohnsack 2003b), kollektive Wissensbestände ab.

Der „individuelle Orientierungsrahmen“ ist somit die konkrete, durch die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung modifizierte und individuierte Ausformung eines „kollektiven Orientierungsrahmens“, der wiederum die Konkretisierung und Modifikation eines Milieu- oder Klassenhabitus ist. Wir verstehen dieses Interdependenzverhältnis als Mehrebenenzusammenhang (vgl. dazu Abb. 1). Im Unterschied zu Bourdieu und Bohnsack gehen wir zudem nicht davon aus, diese impliziten Wissensbestände in ihrer

2 Quantitative Längsschnittstudien zum Zusammenhang von Übergängen, Bezugsgruppeneffekten, Erfolg und Versagen in der Schullaufbahn und der subjektiven Befindlichkeit von Schülern liegen demgegenüber breiter vor (vgl. etwa Lange/Kuffner/Schwarzer 1983; Pekrun/Fend 1991; Fend 1997, 2000; Köller 2004).

Totalität erfassen zu können, sondern wir rekonstruieren einen Ausschnitt des „individuellen Orientierungsrahmens“ – seine schul-, bildungs- und leistungsbezogenen Aspekte (vgl. Abb. 1).

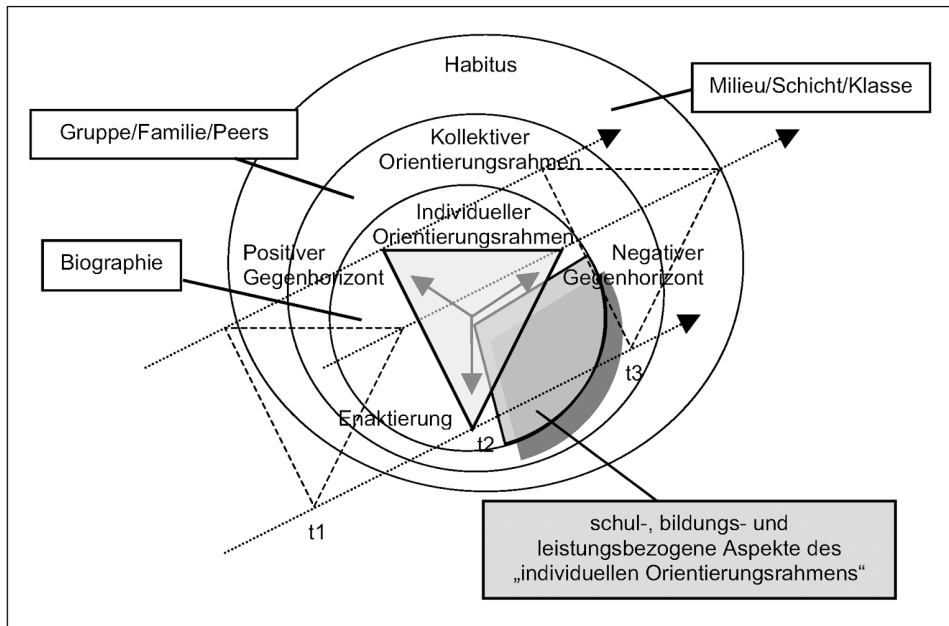


Abb. 1: Modell zum „individuellen Orientierungsrahmen“

Der „individuelle Orientierungsrahmen“ wird im Längsschnitt (vgl. Abb. 1, t1 ... tn) in seinen reproduktiven bzw. transformativen Verlaufsformen rekonstruiert. Die erste Erhebung erfolgte am Ende der 4. Klasse mittels thematisch fokussierter, narrativer Interviews mit den Schülern über die zurückliegende Grundschulzeit und den bevorstehenden Übergang in die Sekundarstufe. Ein zweites Interview fand am Anfang der 5. Klasse statt. Es bezog sich auf die Erfahrung des Übergangs und die ersten Monate an der neuen Schule. Weitere Erhebungen sind am Anfang der 7. und in der 9. Klasse geplant. Zwischen den festen Erhebungspunkten liegen flexible Erhebungsphasen, in denen je nach Entwicklungs- und Ereignislage individuell Interviews geführt werden (vgl. Helsper u.a. 2006, S. 18).

Unser Ausgangssample von 70 Schülern verteilt sich auf 5 kontrastierende Schulen: eine Hauptschule, eine Sekundarschule, eine integrierte Gesamtschule, ein eher „offenes“ sowie ein „exklusives“ Gymnasium. Pro Schule haben wir davon drei bis vier kontrastierende Eckfälle für die Auswertung ausgewählt. Auswertungsmethode ist die dokumentarische Interpretation in ihrem Bezug auf Interviews (vgl. Nohl 2005, 2006), die entsprechend unserer Gegenstandskonzeption modifiziert wurde (vgl. Helsper u.a. 2006, S. 26ff.). Die formale Dimensionierung des „individuellen Orientierungsrahmens“ schließt an das Konzept der positiven und negativen Gegenhorizonte sowie der Enaktierungspotentiale an (vgl. Bohnsack 2003a, auch Abb. 1). In den Gegenhorizonten

dokumentieren sich die grundlegenden Haltungen des „individuellen Orientierungsrahmens“, während die Enaktierungspotentiale zum Ausdruck bringen, welche Umsetzungsmöglichkeiten für diese zur Verfügung stehen.

### **3. Der Übergang in die Hauptschule und das „exklusive“ Gymnasium**

Im Folgenden werden erste Ergebnisse der Fallrekonstruktionen zum individuellen Orientierungsrahmen der Hauptschüler und der „Elite“-Gymnasiasten mit Bezug auf den Übergang vorgestellt.<sup>3</sup> In das Zentrum stellen wir zwei Schüler, deren weitere Schulkarriere durch das Zusammenspiel des individuellen Orientierungsrahmens mit den Übergangserfahrungen besonders bedroht erscheint.<sup>4</sup> Zur Kontrastierung werden weitere Fälle knapp skizziert.

#### *3.1 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 Leis-

3 Wir beschränken uns hier auf diese kontrastierenden Schulen, weil die Fallrekonstruktionen der Eckfälle zu den anderen 3 Schulen unseres Samples bisher noch nicht abgeschlossen sind.

4 Den verdichteten Fallportraits liegt ein einfaches Sequenzmodell zugrunde (Grundschuleraufnahme → individueller Orientierungsrahmen → Antizipation des Übergangs → Ankunft auf der neuen Schule → Fortsetzung oder Transformation des individuellen Orientierungsrahmens), das hier nicht weiter expliziert werden kann.

tungsansprüchen, 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.

### 3.2 *Der Übergang auf das „exklusive“ Gymnasium*

Mit *Clemens* wird nun, kontrastiv zu Aron, eine problematische Einmündung auf das exklusive Gymnasium dargestellt und anschließend mit weiteren Fällen kontrastiert. Ähnlich wie bei Aron zeigt sich bei Clemens ein hoher Einfluss der Familie auf seine schulische Karriere. Clemens' Mutter ist sehr aufstiegsambitioniert und tritt (mit der Großmutter) als „Bildungsanwältin“ auf. Früh stellt sie die Weichen für eine exklusive gymnasiale Karriere, indem sie Clemens bereits im Kindergartenalter im renommierten städtischen Chor anmeldet. Damit scheint von langer Hand der Zugang zum exklusiven städtischen Gymnasium mit Musikzweig anvisiert.

Clemens' Grundschullaufbahn (1. Interview) ist einerseits bruchlos, andererseits nicht ohne Probleme. Er ist zwar ein guter und leistungsorientierter Schüler, der sich im oberen Leistungsmittelfeld bewegt und die gymnasiale Schullaufbahnempfehlung erhält. Er kann jedoch nicht in der gleichen Leichtigkeit wie andere Schüler exzellente Ergebnisse erreichen, sondern muss Lernschwierigkeiten durch verstärktes Üben kompensieren. So führen Dreien auf seinem ersten Zeugnis dazu, dass er sein häusliches

Übungspensum deutlich erhöht, wodurch es ihm jedoch gelingt, sich überall auf eine Zwei zu verbessern.

In Clemens' individuellem Orientierungsrahmen besitzt die Schule und die schulische Leistung durchaus eine große Relevanz. Die Erfüllung der schulischen Leistungsanforderungen sind innerhalb seines Orientierungsrahmens aber stark durch außengeleitete Bezüge und Anforderungen der Mutter bestimmt. Eine besondere Bedeutung gewinnt die Schule für ihn eher als ein Orientierung und Sicherheit gewährender lebensweltlicher Zusammenhang. Die Grundschule und seine Klassengemeinschaft entsprachen sehr stark diesem Aspekt seines positiven Gegenhorizonts.

Infolge des Einflusses der Mutter auf seine Schulkarriere, der ihm undurchsichtig bleibt, kommt es auf der Ebene der Enaktierungspotentiale zu erheblichen Widersprüchen im individuellen Orientierungsrahmen. Einerseits begegnet er dem Leistungsabfall in Fächern aktiv und gezielt mit verstärktem Üben und erhöhter Lernzeit, was einer Haltung von Eigenverantwortung und Gestaltbarkeit seiner schulischen Lage entspricht. Dem steht andererseits eine Haltung gegenüber, in der (z.B. in der fehlenden Planungs- und Prognosemöglichkeit von schulischen Noten) ihm schulische Anforderungen, Bewertungen und ihr Funktionieren zum Teil unbegreifbar und seinem Einfluss entzogen bleiben.

Clemens ist am Ende der Grundschulzeit, in Übereinstimmung mit der Schullaufbahnenempfehlung, auf das Gymnasium orientiert. Der Besuch des Gymnasiums stellt innerhalb seines Orientierungsrahmens aber keine Selbstverständlichkeit dar, sondern wird auch mit Unsicherheit und Scheiternsrisiken verbunden. Durch den Einfluss der Mutter und Großmutter übernimmt er schließlich deren Schulpräferenz und favorisiert das „exklusive“ Gymnasium mit Musikzweig. Damit vertraut Clemens der „Bildungsanwaltschaft“ seiner Mutter, ohne über den „exklusiven“ Status und die hohen Leistungsanforderungen im Bilde zu sein. Zwar muss auch er sich einer Aufnahmeprüfung unterziehen. Diese ist jedoch auf den Nachweis musikalischer Befähigung begrenzt und nicht mit den Leistungstests der anderen Schüler vergleichbar. Sein 2. Platz in der Aufnahmeprüfung stützt zusätzlich die Verkennung seiner eigenen Passformigkeit.

Damit steht der Übergang unter den Vorzeichen *einer verkennenden antizipatorischen Deutung*. Dies mündet (2. Interview) entsprechend in deutliche Übergangsschwierigkeiten in Form von Leistungseinbrüchen und Fremdheitserfahrungen. Clemens fühlt sich zu Beginn deutlich deplatziert und geht ungern zur Schule. Somit lässt sich Clemens Schulkarriere vorläufig als *krishafte, labile Aufstiegskarriere* bezeichnen.

Die Übergangserfahrung beinhaltet für Clemens vor allem Risiken, die von den hohen schulischen Leistungsanforderungen ausgehen, die zu Leistungseinbrüchen führen und Zweifel aufkommen lassen, ob Clemens den Anforderung genügen kann. Ein weiteres Risiko für die Schulkarriere geht gerade von seinen aktiven Enaktierungspotentialen aus: Auf den Leistungseinbruch reagiert er mit erhöhter Anstrengungsbereitschaft und vermehrter Schularbeit. In Verbindung mit den zeitlich expansiven Choraktivitäten deutet sich bereits in den Anfangsmonaten an der neuen Schule eine Art Teufelskreis an, weil jeder Tag bis in den Abend hinein mit schulischem und Chorengagement vollständig ausgefüllt ist. Es droht eine physische und psychische Überlastungsspirale. Chan-

cenpotentiale könnten in der Aufdeckung der bestehenden Verkennung der Schule und der heteronomen Steuerung seiner Schulkarriere durch die Mutter liegen. Dann könnte es gelingen, einen neu abgestimmten und realistischeren Bezug zum exklusiven Gymnasium herzustellen. Die Chancenpotentiale werden jedoch deutlich von den Risiken dominiert, so dass er für das exklusive gymnasiale Segment als *Eckfall eines besonders problembelasteten Schülers* markiert werden muss. Darüber hinaus steht der Fall Clemens für einen spezifischen Aufstiegstypus (vgl. Fend 1997, S. 281). Mit Abitur, Studium und der Arbeit als Buchhalterin auf Seiten der Mutter und der Tätigkeit des Vaters als selbständiger Photograph strebt die Familie einen Bildungsaufstieg ins exklusive gymnasiale Bildungssegment an. Dabei nimmt die Aufstiegsorientierung für Clemens den Charakter einer *verschleierte Statustransformation* an, die zu einem Schulkarriererisiko führt. Zudem wird – wie bei Aron – das gesamte kindliche Leben dem Bildungsaufstieg gewidmet, so dass von einer *verschleiert-aufstiegsorientierten Überanpassung* der Familie an die Schule gesprochen werden kann.

Im stärksten Kontrast hierzu steht der Fall *Rainer*, der den *Typus einer gelungenen exklusiven Statusreproduktion durch schulische Bildung* verkörpert. Seine Familie gehört zur Wirtschafts- und Bildungselite der Stadt und bezieht sich mit großer Selbstverständlichkeit auf das exklusive gymnasiale Segment. Mit dem Besuch dieses Gymnasiums setzt Rainer eine Familiendynastie und -tradition an dieser Schule fort, die schon die Mutter, Brüder und andere Verwandte besuchten. Seine Schulkarriere ist die eines exzellenten Schülers, für den die Zwei bereits den negativen schulischen Horizont markiert und für den die „perfekte“ Eins (die volle Punktzahl) zählt. So gestaltet sich sein Übergang auf diese exklusive Schule sehr passförmig und positiv. Dennoch deuten sich Risikopotentiale an: Sein hoher Fähigkeitsentwurf der Exzellenz und natürlichen Begabung, mit dem er sich distinktiv absetzt, ist auf der neuen Schule gefährdet, da es schwieriger wird, sich unter „den Besten der Besten“ als Bester zu behaupten.<sup>5</sup>

*Maren* stammt zwar aus einer Familie mit hohem kulturellem Kapital. Sie wählt das exklusive Gymnasium aber eigenständig an, um Peermilieus zu vermeiden, die ihre starke Leistungs- und Bildungsorientierung in der Grundschulzeit stigmatisierten. Eine solche Stigmatisierungsgefahr hält sie an diesem exklusiven Gymnasium der Leistungs- und Bildungsorientierten für gering. Allerdings zeigt sich auch in diesem Übergang ein Risikopotential, da sich mit der Einmündung in dieses selektierte Peermilieu eine Distinktion „auf höchstem Niveau“ verbindet, was die Peerbeziehungen erneut überschatten könnte.

Auch *Henriette* wählt *aktiv, selbstbestimmt und selbstbewusst* die exklusiven Gymnasien an, indem sie an drei Gymnasien Eingangsprüfungen absolviert, jede besteht und sich für das traditionsreichste Gymnasium entscheidet. Es liegt damit ein kindlich selbstbestimmter Aufstiegstypus in das exklusive gymnasiale Segment vor. Henriette muss jedoch wie Clemens nach dem Übergang Leistungseinbußen hinnehmen, die zwar kein Abstiegsrisiko darstellen, sie aber nicht nahtlos an ihre frühere Exzellenz (Klassen-

5 Dies verweist auf den Bezugsgruppeneffekt (vgl. Lange/Kuffner/Schwarzer 1983; Köller 2004).

beste) anschließen lassen. Ein zweites Risikopotential teilt Henriette mit Clemens – auch sie fühlt sich zunächst deplatziert an dieser Schule. Insofern bilden die Neujustierung ihres Exzellenzentwurfs und die Integration in die exklusiv selektierten Peers Risikopotentiale der Schulkarriere, die gegenüber dem insgesamt positiven Verlauf des Übergangs aber nicht dominant sind.

#### **4. Resümee: 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 Übergangentscheidung 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.<sup>6</sup> 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

6 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.).

den stärksten Kontrast. Sie repräsentieren Muster der Bildungsreproduktion am jeweils „anderen Ende“ der Bildungsstratifizierung – als Reproduktion exklusiver schulischer Bildungsexzellenz und schulferner Bildungsdistanz.<sup>7</sup>

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 in-

7 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.

dividuellen 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 Übergangsentscheidung 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 liegen 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.

## Literatur

- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebenswelten, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 323-407.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95-189.
- Becker, R./Schubert, F. (2006): Soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen. Eine Matching-Analyse im Längsschnitt mit Querschnittdaten von PIRLS 2001 und PISA 2000. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 58, H. 2, S. 253-284.
- Bellenberg, G. (2005): Wege durch die Schule – Zum Zusammenhang zwischen institutionalisierten Bildungswegen und individuellen Bildungsbiographien. In: bildungsforschung, 2. Jg., Ausg. 2, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/schule/> [06.12.2006].
- Bohnsack, R. (2003a): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2003b): Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg., Heft 4, S. 550-570.
- Bourdieu, P. (1992): Sozialer Raum und symbolische Macht. In: Bourdieu, P.: Rede und Antwort. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 135-154.
- Bourdieu, P. (<sup>1</sup>1999): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Breen, R./Goldthorpe, J.H. (1997): Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. In: Rationality and Society (3), H. 9, pp. 275-305.
- Büchner, P. (2003): Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg., Heft 1, S. 5-24.

- Büchner, P./Koch, K. (2001): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Opladen: Leske + Budrich.
- Ditton, H. (1992): Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Weinheim: Juventa Verlag.
- Ditton, H. (2004): Schule und sozial-regionale Ungleichheit. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 605-624.
- Ditton, H./Krüskens, J. (2006): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., Heft 3, S. 348-372.
- Eccles, J.S. (2005): Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. In: Elliot, A.J./Dweck, C.S. (Eds.): Handbook of Competence and Motivation. New York: Guilford Press, pp. 105-121.
- Fend, H. (1997): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Huber.
- Fend, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen: Leske + Budrich.
- Filer, A./Pollard, A. (2000): The Social World of Pupil. Processes and Contexts of Primary Schooling. London/New York: Continuum.
- Harazad, B./Schürer, S. (2006): Veränderungen der Schulfreude von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In: Schröder-Lenzen, A. (Hrsg.): Risikofelder kindlicher Entwicklung im Grundschulalter. Migration, Leistungsangst und Schulübergang. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 208-223.
- Helsper, W. (2004): Schülerbiographie und Schulkarriere. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 903-921.
- Helsper, W./Hummrich, M. (2005): Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere: Ausmaß, Erklärungen, biographische Auswirkungen und Reformvorschläge. In: Sachverständigenkommission zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Band 3: Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. S. 95-175.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Brademann, S./Ziems, C./Klobe, U./Schulze, F./Wirringa, M. (2006): Zwischenbericht: Erfolg und Versagen in der Schulkarriere – Eine qualitative Längsschnittstudie zur biographischen Verarbeitung schulischer Selektionsereignisse. Halle. [http://www.zsb.uni-halle.de/205758\\_206970/projekte/236670\\_1008732/index.de.php](http://www.zsb.uni-halle.de/205758_206970/projekte/236670_1008732/index.de.php) [16.02.2007].
- Hurrelmann, K./Wolf, H. (1986): Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Köller, O. (2004): Konsequenzen von Leistungsgruppierungen. Münster: Waxmann.
- Koch, K. (2004): Von der Grundschule zur Sekundarstufe. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 549-565.
- Lange, B./Kuffner, H./Schwarzer, R. (1983): Schulangst und Schulverdrossenheit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Maaz, K./Hausen, C./McElvany, N./Baumert, J. (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., Heft 3, S. 299-327.
- Merkens, H./Wessel, A. (2002): Zur Genese von Bildungsentscheidungen. Eine empirische Studie in Berlin und Brandenburg. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Nittel, D. (1992): Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Nohl, A.-M. (2005): Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. In: bildungsforschung, 2. Jg., 2. Ausgabe, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/interview> [16.02.2007].
- Nohl, A.-M. (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Pekrun, R./Fend, H. (Hrsg.) (1991): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. Stuttgart: Enke.



- Schimank, U. (2000): Handeln und Strukturen. Eine Einführung in die akteurstheoretische Soziologie. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Schmeiser, M. (2003): „Missratene“ Söhne und Töchter. Verlaufsformen des sozialen Abstiegs in Akademikerfamilien. Konstanz: UVK.
- Sirsch, U. (2000): Probleme beim Schulwechsel. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Tyrell, H. (1987): Die „Anpassung“ der Familie an die Schule. In: Oelkers, J./Tennorth, H.E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel: Beltz, S. 102-124.

**Abstract:** *This contribution inducts into the perspective of a qualitative longitudinal section concerning the biographical coping of selection processes at school. Starting point is the assumption of the significance of academic transitions for the school career as well as the neglect of the pupil's perspective. On the basis of exemplarily interviews with pupils at the end of the fourth and at the beginning of the fifth form, the relation between the infantile frame of orientation and the fulfilled transition is compiled here. As conclusion first typological and theoretical deductions are made, which indicate the output of this research access.*

*Anschrift für die Autoren:*

Prof. Dr. Werner Helsper, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung, Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle,  
E-Mail: werner.helsper@paedagogik.uni-halle.de