

Liegmann, Anke

Individuelle Förderung durch Schulformwechsel?

Die Deutsche Schule 100 (2008) 3, S. 347-356



Quellenangabe/ Reference:

Liegmann, Anke: Individuelle Förderung durch Schulformwechsel? - In: Die Deutsche Schule 100 (2008) 3, S. 347-356 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-272656 - DOI: 10.25656/01:27265

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-272656>

<https://doi.org/10.25656/01:27265>

Nutzungsbedingungen

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. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Anke Liegmann

Individuelle Förderung durch Schulformwechsel?

Advancing Individual Students bei Changing Schools?

Schulformwechsel in der Sekundarstufe stellen im dreigliedrigen Schulsystem eine Möglichkeit zur Korrektur der frühzeitigen Bildungsentscheidung nach Klasse 4 der Grundschule dar. Dieser Beitrag stellt die Perspektiven von Schüler/innen, die einen Schulformwechsel vollzogen haben, in den Vordergrund und zeigt, dass die Bewertung eines solchen Ereignisses sehr differenziert ist. Vor diesem Hintergrund wird diskutiert, inwiefern ein Schulformwechsel als Maßnahme individueller Förderung sinnvoll erscheint.

Schlüsselwörter: Übergang, Schulformwechsel, Individuelle Förderung, Selektion, Schülersicht

In a three-tier school system, changing to a different type of school at the secondary level is one method of correcting an earlier education decision after grade four. This article looks at the experience of students who have changed schools and shows that evaluations of such an event can differ greatly. Against this backdrop, it examines whether changing schools makes sense as a way of advancing individual students.

keywords: school passages, changing the type of school, individualized learning, screening, experience of students

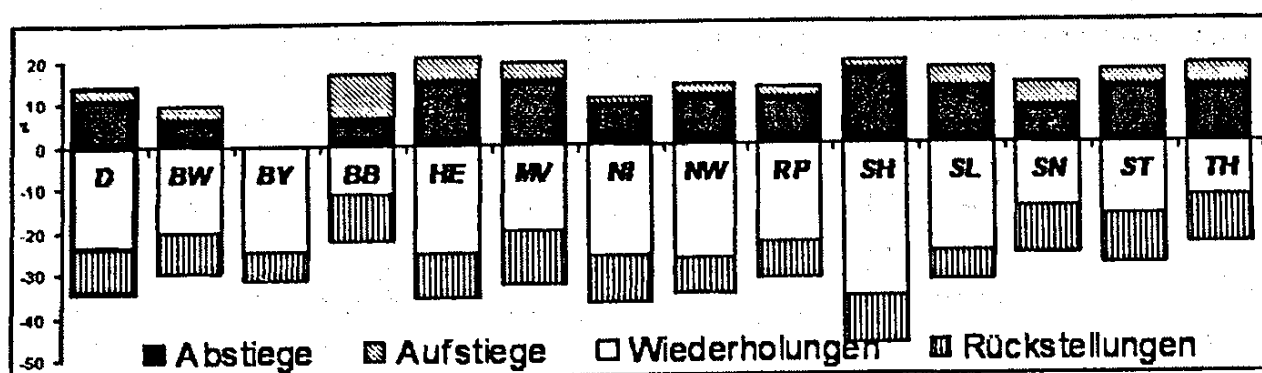
1. Problemstellung

Im nordrhein-westfälischen Schulgesetz wurde 2006 der Anspruch auf individuelle Förderung für jedes Kind festgeschrieben. Zugleich strebt die Bildungspolitik eine erhöhte Durchlässigkeit im dreigliedrigen Schulsystem – besonders nach oben – an. Können Schulformwechsel ein probates Mittel zur individuellen Förderung sein? Im folgenden Beitrag wird diese Frage vor dem Hintergrund der Erfahrungen von Schüler/innen diskutiert.

Der Wechsel zwischen den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I erlaubt die Korrektur von möglichen Fehlentscheidungen bei der Zuweisung einer Schulform nach der Grundschule. In der bildungspolitischen Diskussion dient die dadurch garantierte Durchlässigkeit zur Legitimation des bestehenden Schulsystems bzw. vielfach zur Ablehnung einer Schulstrukturdebatte. Der differentiellen Wirkung der Schulformen (vgl. Baumert/Trautwein/Artelt 2003, S. 286) soll in Nordrhein-Westfalen durch eine systematische Auswahl aufstiegsfähiger Schüler/-innen (vgl. MSW NRW 2006) entgegengewirkt werden. Während die Aussortierung von Schüler/-innen am unteren Ende des Leis-

tungsspektrums (durch Klassenwiederholungen und Abstiege) kontinuierlich betrieben wird, ist die Durchlässigkeit nach oben jedoch seit Jahrzehnten konstant niedrig: Im Bundesdurchschnitt kommen auf zwei Aufsteiger sieben Absteiger (vgl. Rösner 1997, Mauthe/Rösner 1998, Baumert/Trautwein/Artelt 2003, Bellenberg/Hovestadt/Klemm 2004, Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Abbildung 1 zeigt die Häufigkeit verschiedener Selektionsmaßnahmen im Überblick.

Abb. 1: Selektionshürden im Überblick. Anteil 15-Jähriger, die von mindestens einem Selektionsereigniss betroffen sind. (Quelle: Schümer/Tillmann/Weiß 2002a. Für Bayern liegen keine Daten zu Schulformwechseln vor.)



Da die Anwendung der Selektionsmaßnahmen offenbar nicht die gewünschte Wirkung auf die Leistungshomogenität der einzelnen Lerngruppen zeigt, bleibt zu untersuchen, inwiefern sich schulische Selektion auf die individuelle Schulbahn bzw. die individuelle Persönlichkeitsentwicklung auswirkt.

Mit Blick auf den einzelnen Schüler oder die einzelne Schülerin sollen Bildungsentscheidungen möglichst revidierbar sein, um das Leistungspotential jedes Einzelnen angemessen zu fördern. Insofern werden individuelle Vorteile für die Schüler/-innen bei einer Entscheidung für einen Schulformwechsel unterstellt. Die Forschungen, die diese Vorteile belegen, sind jedoch lückenhaft. Im Vergleich zu Wiederholern kann man für Absteigerinnen und Absteiger Vorteile im Leistungsbereich nachweisen (Roeder/Schmitz 1995, Schümer/Tillmann/Weiß 2002b). Ebenso werden für Leistungsschwache Vorteile im psychosozialen Bereich hervorgehoben (vgl. Marsh 1987, Köller 2004), diese beziehen sich jedoch auf den Wechsel von der Grundschule auf die weiterführende Schule. Ob eine Übertragung für den Wechsel innerhalb der Sekundarstufe I ohne weiteres möglich ist, ist bisher empirisch nicht belegt.

Doch es gibt auch Forschungen, die Nachteile für die Schüler/-innen offenbaren. So weisen biographische Studien Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung aus, die in einem engen Zusammenhang mit den schulischen Selektionserfahrungen stehen (vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, Hurrelmann/Wolf 1986, Nittel 1992, Combe/Helsper 1994). Psychische Verletzungsanfälligkeiten, Abbrüche und Fluchthandlungen resultieren aus einer in der Schule erlernten Handlungsstrategie bei der Auseinandersetzung mit schulischem Misserfolg, die in einer defizitären Selbst- und Fremdeinschätzung manifest wird (vgl. Nittel 1992, S. 449).

Für ‚positive‘ Selektionsereignisse wie einen Aufstieg liegen bisher m. W. keine Forschungen vor, die zeigen, ob die genannten Vor- bzw. Nachteile für die Leistungs- oder Persönlichkeitsentwicklung auch auf aufsteigende Schulformwechsler komplementär übertragbar sind.

2. Forschungsdesign

Entsprechend der oben skizzierten Forschungslücke wurde eine qualitativ-explorative Studie durchgeführt (vgl. ausführlich Liegmann 2008).

2.1 Fragestellung

Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen die subjektiv bewertete Leistungsveränderung sowie die psychosozialen Effekte im Verlauf eines Schulformwechsels und die daraus resultierende Bewertung:

- Welche Erfahrungen machen Schüler/-innen hinsichtlich ihrer Leistungsentwicklung und ihrer sozialen Netzwerke im Verlauf eines Schulformwechsels?
- Wie bewerten Schüler/-innen einen Schulformwechsel für den Verlauf ihrer Schullaufbahn?

2.2 Stichprobenbeschreibung und methodische Vorgehensweise

Die subjektive Perspektive der Schüler/-innen wurde durch leitfadengestützte Interviews erhoben. Es wurden insgesamt 26 Einzelinterviews mit Siebtklässler/-innen aller Schulformen durchgeführt.

Die Auswertung der Interviews erfolgte in zwei Schritten. Zunächst wurden fallübergreifend mittels qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2003) Kategorien gebildet. Im zweiten Schritt erfolgte in Anlehnung an Kluge eine empirisch begründete Typenbildung (vgl. Kluge 1999, S. 270) mit einem agglomerativen Verfahren.

3. Ergebnisse

Als maßgebliche Vergleichskategorien wurden *Leistungsveränderung*, antizipierte *Zukunftsperspektiven* sowie *soziale Interaktionen im schulischen Handlungsfeld* ermittelt. Die Richtung des Wechsels erwies sich dabei nicht als dominantes Merkmal. Vielmehr konnten zu zwei Typen sowohl Aufsteiger/-innen als auch Absteiger/-innen zugeordnet werden (s. Tab. 1).

Tab. 1: Zuordnung zu den verschiedenen Perspektiv-Typen nach Wechselrichtung

Typus	Aufsteiger/-innen	Absteiger/-innen
Angepasste	HS→RS, RS→GY	GY→RS, RS→HS
Aufstiegsorientierte	HS→RS, RS→GY, HS→GY	–
Ambivalente	–	GY→RS
Stigmatisierte	HS→RS, HS→GY	RS→HS
Widerständige	HS→RS	–
Gleichgültige	–	RS→HS

Die Daten lieferten insgesamt sechs verschiedene und von einander trennscharfe Typen: *Angepasste* und *Aufstiegsorientierte* stehen dem Ereignis positiv gegenüber, *Stigmatisierte*, *Widerständige*, *Gleichgültige* sehen dagegen überwiegend Nachteile. Ein Typus – die *Ambivalenten* – ist noch unschlüssig, wie der Schulformwechsel abschließend beurteilt werden soll. Im Weiteren werden die Typen anhand von Beschreibungen charakterisiert.

3.1 Die Angepassten

Trotz der heterogenen Zusammensetzung aus Aufsteigern und Absteigern aller Schulformen verbindet diese Schüler/-innen die wahrgenommene Übereinstimmung von Leistungsfähigkeit und schulischen Anforderungen – sowohl im Bereich der Leistung als auch im Bereich der Sozialkontakte.

In den Fällen, in denen einzelne Fächer den Schüler/-innen Probleme bereiten, sind sie in der Lage, durch Nachhilfe oder verstärkte häusliche Bemühungen die Defizite aufzuarbeiten. Die Dimension dieser Perspektive ist eher eng, das heißt, sie umfasst das unmittelbare Alltagsgeschehen, das Schul- und Unterrichtsgeschehen. Die Auswirkungen auf die Bildungsambitionen sind für diese Gruppe kaum von Bedeutung. Bei den *Angepassten* gibt es keine wesentlichen Differenzen zwischen der von der besuchten Schulform angebotenen und dem von den Schüler/-innen angestrebten Schulabschluss.

3.2 Die Aufstiegsorientierten

Die *Aufstiegsorientierten* nehmen ebenso wie die *Angepassten* eine positive Perspektive ein. Die Perspektive dieses Typs wird im Wesentlichen von dem großen Ehrgeiz, den Bildungsaufstieg zu bewältigen, gekennzeichnet. Die Schüler/-innen streben mindestens den mittleren Abschluss oder das Abitur an und haben zum Teil schon konkrete Planungen für ihre Zukunft, für die sie einen guten Schulabschluss benötigen. Die Perspektive auf den Schulformwechsel ist damit primär auf die weitere Zukunft gerichtet und weniger auf den schulischen Alltag, wie es bei dem vorgenannten Typ der *Angepassten* der Fall ist.

Die Schüler/-innen verbindet neben dem großen Ehrgeiz eine positive Überzeugung von ihrer eigenen Leistungsfähigkeit. Sie haben die Entscheidung zum Aufstieg mit großem persönlichem Einsatz durchgesetzt, zum Teil gegen den Willen von Lehrer/-innen der abgebenden Schule.

Für die meisten Schüler/-innen dieses Typs ist mit dem Schulformwechsel auch ein sozialer Aufstieg verbunden. Sie streben Berufe oder Schulabschlüsse an, die zum Teil weit über denen ihrer Herkunftsfamilie liegen. Die Schüler/-innen sind sich dieser Tatsache durchaus bewusst, und sie sind stolz auf diese Entwicklung. Ihre Zielstrebigkeit wird dabei nicht überwiegend, wie bei den *Stigmatisierten* (vgl. 3.4), von dem gesellschaftlichen Ansehen schulischer und beruflicher Bildung getragen, sondern von der persönlichen Herausforderung und dem individuellen Erfolg.

3.3 Die Ambivalenten

Die Schüler/-innen betrachten ihre Entscheidung rückblickend kritisch und stellen die Notwendigkeit des Schrittes in Frage. Sie sehen zwar einerseits die Vorteile im Leistungsbereich, andererseits bedauern sie das Scheitern in der alten Schule. Einige Schüler/-innen stellen dabei den Verlust der alten Freundschaften in den Mittelpunkt, andere die eigene Arbeitshaltung. Auch die Leistungen in der neuen Schule lassen Zweifel an der Richtigkeit dieses Schrittes aufkommen. Alle Schüler/-innen dieses Typs streben nach wie vor das Abitur als Schulabschluss an.

Bei den Schüler/-innen dieser Gruppe sind erste Ansätze eines „Revisionsmusters“ zu erkennen, wie es bereits in der Untersuchung der Arbeitsgruppe Schulforschung in den 80er Jahren bei scheiternden Schüler/-innen ermittelt wurde (vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, Hurrelmann/Wolf 1986). Dies hat, so die Ergebnisse der Studie, insofern Bedeutung, als ein solches Muster biographische Relevanz gewinnen kann, indem es sich in Form von Verunsicherungen und Abbrüchen negativ auf die weitere Lebensplanung auswirkt.

3.4 Die Stigmatisierten

Obwohl die Schüler/-innen dieses Typus so unterschiedliche Schullaufbahnen beschreiten, sind sie doch vereint durch die Bewertung, die sie der Hauptschule zukommen lassen. Gleichmaßen betonen Aufsteiger/-innen wie Absteiger/-innen den negativen Status der Hauptschule und ihrer Schülerklientel.

Eine Identität als Hauptschüler wird von den Schüler/-innen dieses Typs abgelehnt und ist emotional stark negativ besetzt. Sie empfinden Scham, Verlegenheit und Enttäuschung, wenn sie auf ihre Schulformzugehörigkeit angesprochen werden.

Die Absteiger sehen sich in Konfrontation mit anderen Schüler/-innen oder gesellschaftlichen Vorurteilen direkt oder indirekt einer Stigmatisierung ausgesetzt. Zugleich, und das zeichnet diese Gruppe besonders aus, pflegen diese Schüler/-innen selbst ein Vorurteil gegenüber Hauptschülern. Sie klassifizieren diese vornehmlich als ungezogen, mit schlechten Manieren gegenüber Mitschülern und Lehrern, leistungsschwach, gewalttätig und mit Migrationshintergrund.

Die Aufsteiger werden – obwohl sie dem Status „Hauptschüler“ entkommen sind – dennoch diesem Typ zugerechnet, da ihr *Hauptmotiv* für den Wechsel in der ebenfalls empfundenen Stigmatisierung liegt. Dementsprechend betonen sie ihr gestiegenes Ansehen, das sie durch die Zugehörigkeit zu der neuen Schulform erworben haben.

3.5 Die Widerständigen

Die Widerständigen haben die vorherige Schule nicht freiwillig verlassen, sondern wurden dazu gedrängt, z.B. von Lehrern und Eltern. Sie begründen den fortwährenden Widerstand sowohl mit einer geringen sozialen Integration in der neuen Schule als auch mit subjektiv schlechteren Lernbedingungen.

Allein die aktuelle Situation bestimmt die Perspektive dieses Typs. Es zeigt sich, wie sehr das Zusammenspiel von individueller Disposition und Einzelschule einen Einfluss auf die Befindlichkeit der vom Schulformwechsel betroffenen Schüler/-innen haben kann. Im Falle einer guten Integration in die Klassengemeinschaft der abgebenden Schule gelingt es eben nicht immer, die gestiegenen Bildungschancen als individuellen Vorteil zu sehen.

3.6 Die Gleichgültigen

Mit dem Schulformwechsel tritt bei den *Gleichgültigen* eine resignative Haltung gegenüber Schule im Allgemeinen und dem Lernen im Besonderen ein, die nach den Schilderungen der Schüler/-innen schon am Ende der Schulzeit in der alten Schule begonnen hat und durch die zunehmenden Misserfolgserfahrungen begründet ist. Die schulischen Leistungen können nicht in jedem Fach gesteigert werden, so dass Misserfolgserfahrungen auch nach dem Schulformwechsel anhalten. Die Leistungssteigerungen in anderen Fächern können nicht dazu beitragen, dass sich diese Haltung ändert, und so distanzieren sich die Schüler/-innen dieses Typs zunehmend vom Schulgeschehen. Dies wird durch den erwarteten geringeren Bildungserfolg noch unterstützt. Auch schulische Peers haben kaum Bedeutung und tragen wenig zum positiven Schulerleben bei.

4. Diskussion

Die Vielfalt der hier dargestellten Typen verdeutlicht die differenzierte Sicht der Schüler/-innen auf ein Selektionsereignis. Es wird ebenfalls sehr deutlich, dass eine heuristische Aufteilung, z.B. nach Wechselrichtung, den Gegenstand unangemessen vereinfachen würde. Nicht immer wird ein Aufstieg positiv bewertet, ebenso wie ein Abstieg nicht stets mit abwertenden negativen Erfahrungen einhergeht. Vielmehr bedarf es eines differenzierten Blicks, der neben der unmittelbaren Lernsituation auch Umfeldfaktoren einbezieht.

Den *Angepassten* und den *Aufstiegsorientierten* gelingt es, die Situation nach dem Schulformwechsel positiv zu beurteilen, da sie mit der Veränderung eine unmittelbare Verbesserung ihrer schulischen Situation wahrnehmen. In der Selbstkonzeptforschung konnten für den Wechsel leistungsschwacher Schüler/-innen in eine Lerngruppe mit niedrigerem Anspruchsniveau positive Effekte auf das fachspezifische Selbstkonzept nachgewiesen werden (Big-Fish-Little-Pond-Effekt, vgl. Marsh 1987, Köller/Baumert 2001). Einige der *Angepassten* formulieren in ihren Aussagen einen solchen positiven Effekt, indem sie von einer Motivationssteigerung durch die besseren Noten berichten. Für andere begründet sich die positiv wahrgenommene Veränderung jedoch auch im Bereich der sozialen Interaktionen. Hier wirkt sich in der subjektiven Wahrnehmung der Schüler/-innen das Klassenklima positiv auf das Lernverhalten sowie die Leistung aus. Eine Erklärung, die ausschließlich auf dem BFLP-Effekt beruht, greift daher zu kurz.

Andererseits gelingt es anderen Schüler/-innen nicht, den Wechsel in ein niedrigeres Anspruchsniveau positiv zu beurteilen, auch wenn sich die Leistungen

faktisch (gemessen an den Noten) steigern und so Misserfolgserlebnisse seltener werden. Bei den *Stigmatisierten* überlagert die antizipierte Perspektivlosigkeit für Absolventen der Hauptschule mögliche positive Effekte aus einer Entlastung der Lernsituation. Dies korrespondiert mit einer neueren Studie zur kollektiven Identität von Knigge. Die personale Identität, die dem fachlichen Selbstkonzept übergeordnet ist, wird ergänzt von einer kollektiven Identität, die die eigene Person in den Referenzrahmen der Gruppe, der sie angehört, stellt (vgl. Knigge 2006, S. 51f.). Aufgrund seiner Studie kommt Knigge zu dem Schluss, dass „vor allem Hauptschüler/-innen ohne Migrationshintergrund nach dem Übergang auf die Hauptschule eine stigmatisierte öffentliche kollektive Identität [entwickeln]. Die Antwort auf diese Stigmatisierung ist der Rückzug von der Schule“ (ebd., 235f.). Die öffentliche Debatte um die Qualität der Hauptschule sowie die Zukunftschancen ihrer Absolventen geht keinesfalls an den Schüler/-innen vorbei, und so gelingt es ihnen nicht, den Wechsel in die Hauptschule als angemessene Förderung ihres Leistungspotenzials zu interpretieren.

Neben solchen Zukunftseffekten werden bei der Betrachtung der *Widerständigen* ebenso soziale Effekte deutlich. Schule und Lernen ist aus Sicht dieser Schüler/-innen maßgeblich vom sozialen Umfeld bestimmt. Ein vermeintlicher Vorteil durch eine der Leistungsfähigkeit angemessene Förderung sowie die besseren Bildungschancen können die negativen Auswirkungen, die sich durch einen Wechsel der Sozialumgebung ergeben, nicht egalisieren.

5. Individuelle Förderung vor dem Spiegel von Selektionserfahrungen

In Nordrhein-Westfalen werden sowohl das dreigliedrige Schulsystem als auch die individuelle Förderung progressiv voran getrieben. So können sich Schulen beispielsweise um ein „Gütesiegel Individuelle Förderung“ bewerben. Explizit sind die Anbahnung von Aufstiegen einerseits, die Verhinderung von Abstiegen andererseits sowie die Begleitung von Schulformwechseln dort genannte Handlungsfelder (vgl. MSJK NRW 2008).

Betrachtet man die von den Schüler/-innen geschilderten Erfahrungen im Verlauf von Selektionsprozessen, so geraten Aspekte in den Blick, die zu Kritik an einer solchen Steuerungsstrategie berechtigen. Am Beispiel des Förderpotentials von Schulformen sowie der Differenz von Einzelschulen soll dies im Weiteren erörtert werden.

Wie gering das Förderpotential *innerhalb* einer Schulform eingeschätzt wird, zeigen die Perspektiven der Angepassten und der Aufstiegsorientierten. Sowohl Leistungsstarke als auch Leistungsschwache sehen als einzige Möglichkeit den Schulformwechsel. Insbesondere die Aufstiegsorientierten haben dabei eine intuitive Vorstellung der empirisch belegten „differentiellen Entwicklungsmilieus“ (vgl. Baumert/Trautwein/Artelt 2003) in Schulen mit niedrigerem Qualifikationsprofil. Diese Einschätzung zeigt aber auch den Widerspruch der Bemühungen um individuelle Förderung in einem auf der Dreigliedrigkeit be-

ruhenden Schulsystem auf. Denn wenn als Konsequenz der Förderbemühungen einer Schule bzw. Schulform doch eine Selektionsentscheidung steht, ist entweder die Fördermaßnahme von Anfang an zum Scheitern verurteilt oder die Selektionsentscheidung falsch. Der Anspruch der Individualisierung von Lernprozessen liegt vor allem in einer Orientierung an den Stärken jedes Einzelnen (vgl. Ratzki 2008) und der Möglichkeit, einen individuellen Lernweg zu finden und zu verfolgen. Führt dieser Lernweg letztlich aber zu einer ungewollten Selektionsmaßnahme, so muss an der Aufrichtigkeit des genannten Anspruchs stark gezweifelt werden.

Betrachtet man die Perspektive der Widerständigen, so rückt das Förderpotential zugunsten des Wunsches nach sozialer Stabilität in den Hintergrund. Unter Berücksichtigung des Wandels von Familien und der zunehmenden Instabilität der dort erfahrenen Bindungen kann Schule jedoch nicht nur vor dem Hintergrund der Leistungsoptimierung betrachtet werden. Vielmehr muss sie ihrer Funktion als Sozialisations- und Integrationsinstanz auch in dieser Hinsicht Rechnung tragen und Kindern einen Ort sozialer Stabilität bieten können.

Auch den *Stigmatisierten* gelingt es nicht, den Schulformwechsel positiv zu interpretieren. Sie sehen mit der Zuweisung zur Hauptschule vorwiegend den schulischen „Einstieg in die gesellschaftliche Perspektivlosigkeit“ (Nyssen 2001, S. 321).

Die positive Wertschätzung schulischer Sozialkontakte und das gesellschaftlich differierende Ansehen der Schulformen konterkarieren also die Idee der individuellen Förderung, so sie auf Schulformwechseln basiert.

Bereits die PISA-Studien haben gezeigt, dass die Leistungsunterschiede zwischen *Einzelschulen* zum Teil beträchtlich sind und so die Zuweisung eines definierten Anspruchsniveaus zu einer bestimmten Schulform durchaus in Frage zu stellen ist. Diese Erfahrung machen einige der befragten Schüler/-innen, insbesondere diejenigen, die dem Typ der *Ambivalenten* zugeordnet werden. Absteiger/-innen, die nach dem Wechsel zu den Leistungsstarken der neuen Lerngruppe gehören, müssten – nach der Logik der Aufstiegsförderung – für einen Aufstieg ausgewählt werden. Ein ständiges Wechseln zwischen den Schulformen kann jedoch weder im Interesse der Schüler/-innen noch der Steuerungsinstanzen liegen.

Hier wird das grundsätzliche Dilemma der Schulformentscheidung deutlich, denn die zugrunde liegende Prognose der Leistungsentwicklung muss ausgesprochen zurückhaltend beurteilt werden. So folgert van Ophuysen, dass „die vornehmlich leistungsbasierte Aufteilung der Schülerschaft in unterschiedliche Lerngruppen nach Klasse 4 mit ihrer nachweislich nachhaltigen Wirkung auf die gesamte Bildungskarriere geschieht, ohne dass die Qualität dieser Zuweisung empirisch angemessen überprüft und bewertet werden könnte“ (Ophuysen 2006, S. 79).

Betrachtet man weiterhin die Ebene der Einzelklasse, so kann es nicht im Interesse von Schüler/-innen und Lehrer/-innen sein, sich einer ständig wechselnden

den Schülerschaft gegenüber zu sehen, denn das wäre die Konsequenz einer stringent durchgeführten Mobilität durch individuelle Förderung.

Vor dem Hintergrund der dargestellten Ergebnisse wird deutlich, dass ein Schulformwechsel als Maßnahme individueller Förderung kritisch zu betrachten ist. Sowohl im Leistungsbereich als auch im sozialen Bereich finden sich Argumente, die einen solch drastischen Einschnitt in die Schullaufbahn von Schüler/-innen in Frage stellen. Versteht man individuelle Förderung als eine Orientierung an der individuellen Schülerpersönlichkeit, so dürfen diese Argumente nicht aus dem Blick geraten.

Literatur

- Arbeitsgruppe Schulforschung (1980): Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. München: Juventa.
- Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich/Artelt, Cordula (2003): Schulumwelten. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich. S. 261-331.
- Bellenberg, Gabriele/Hovestadt, Gertrud/Klemm, Klaus (2004): Selektivität und Durchlässigkeit im allgemeinbildenden Schulsystem. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen. Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung Universität Duisburg-Essen. URL: http://www.gew.de/Binaries/Binary6323/Studie_Selektivitaet_und_Durchlaessigkeit.pdf. [Zugriff am 24.2.2005].
- Combe, Arno/Helsper, Werner (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hurrelmann, Klaus/Wolf, Hartmut K. (1986): Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen. Weinheim: Juventa.
- Kluge, Susann (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Knigge, Michel (2006): Selbstbezogene Kognitionen bei Hauptschülerinnen und Hauptschülern. FU Berlin: Dissertation.
- Köller, Olaf (2004): Konsequenzen von Leistungsgruppierungen. Münster u.a.: Waxmann.
- Köller, Olaf/Baumert, Jürgen (2001): Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I. Ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 15. H2. S. 99-110.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Allgemeinbildende Schulen und non-formale Lernwelten im Schulalter. In: Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelmann Verlag. S. 47-55.
- Liegmann, Anke (2008): Schulformwechsel. Perspektiven auf ein Selektionsereignis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Erscheinen).
- Marsh, Herbert W. (1987): The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. In: Journal of Educational Psychology. 97. S. 280-295.
- Mauthe, A./Rösner, Ernst (1998): Schulstruktur und Durchlässigkeit. In: Rolff, Hans-Günter/Bauer, K.-O./Klemm, Klaus/Pfeiffer, Hermann (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 10. Weinheim: S. 87-125.
- Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz.

- MSJK NRW (2008): Gütesiegel Individuelle Förderung. <http://www.schulministerium.nrw.de/Chancen/Guetesiegel/index.html>. [Zugriff am 6.2.2008].
- MSW NRW 2006: Jedes Kind mitnehmen. Das neue Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen. Ministerium für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG_Info/Broschue-reSchulgesetz.pdf. [Zugriff am 23.10.2006].
- Nittel, Dieter (1992): Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie. Weinheim: Juventa.
- Nyssen, Elke (2001): Hauptschule – Der schulische Einstieg in die gesellschaftliche Perspektivlosigkeit. In: Bier-Fleiter, Claudia (Hg.): Familie und öffentliche Erziehung. Aufgabe, Abhängigkeiten und gegenseitige Ansprüche. Opladen: Leske + Budrich, S. 321-334.
- Ophuysen, Stefanie von (2006): Zur Problematik der Schulformempfehlungen nach der Grundschulzeit und ihrer prognostischen Qualität. In: Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz G./Pfeiffer, Hermann/Rolff, Hans-Günter/Schulz-Zander, Renate (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd 14. Weinheim: Juventa, S. 49-79.
- Ratzki, Anne (2008): Individuelles Lernen in heterogenen Schülergruppen in Europa. In: Hußmann, Stephan/Liegmann, Anke/Nyssen, Elke/Racherbäumer, Kathrin/Walzebug, Conny (Hg.): Individualisieren, Differenzieren, Vernetzen. Hildesheim: Franzbecker, S. 18-30 (in Druck).
- Roeder, Peter M./Schmitz, B. (1995): Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Teilstudie I: Schulformwechsel in den Klassen 5 bis 10. Teilstudie II: Der Abgang von der Sekundarstufe I. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Rösner, Ernst (1997): Die sogenannte Durchlässigkeit. In: Neue deutsche Schule. 6/7. S. 14-18.
- Schümer, Gundel/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (2002a): Institutionelle und soziale Bedingungen schulischen Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 203-218.
- Schümer, Gundel/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (2002b): Institutionelle und soziale Bedingungen schulischen Lernens. In: (Hg.): PISA 2000: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 203-218.

Anke Liegmann, geb. 1966, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.

Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Fachbereich Bildungswissenschaften, Universitätsstr. 12, 45117 Essen

E-Mail: anke.liegmann@uni-due.de