Werner Helsper

Schulische Übergänge als Krisenerfahrung – Chancen und Risiken für Schule, Lehrer\*innen und Schüler\*innen

Lassen sie mich mit drei Vorbemerkungen beginnen: **Erstens** beziehen sich die folgenden Überlegungen, Studien und Ergebnisse im Kern auf das deutsche Schulsystem – ich gehe aber davon aus, dass sich Vieles davon auf das doch ähnlich strukturierte Schulsystem Österreichs übertragen lässt. Zweitens: Auch wenn Kritisches durchschimmert, will ich das nicht als „Lehrer\*innenschelte“ verstanden wissen. Ich versuche vielmehr auf strukturelle Herausforderungen, Ambivalenzen und Schwierigkeiten im Übergangsgeschehen hinzuweisen. Und **drittens**: Ich gehe nicht auf die Corona-Pandemie ein, auch wenn diese aktuell für das Übergangsgeschehen hoch bedeutsam ist. Meine Ausführungen sind grundsätzlicher angelegt.

Übergänge als Krise zu fassen, mutet auf den ersten Blick vielleicht irritierend an. Es kommt aber darauf an, was man unter Krise versteht. Folgt man Dewey, Bollnow, Arno Combe oder Ulrich Oevermann, dann ist Krise mit der Entstehung des Neuen, mit Veränderung und Weiterentwicklung verbunden: Es beginnt etwas Neues, es endet etwas Altes. Max Frisch hat das auf die Formel gebracht: „Krise ist ein produktiver Zustand. Man muss ihm nur den Beigeschmack der Katastrophe nehmen.“ Allerdings ist diese kreativ-innovative Lesart von Übergängen – ohne Krise kein Neuanfang! – nur die eine Seite der Medaille: Wenn etwas Neues ansteht, dann ist damit notwendigerweise eine Bewährung verbunden. Die Bewährung impliziert neben der des Erfolgs notwendigerweise die Möglichkeit des Scheiterns. Das markiert die Ambivalenz des Übergangs – zugleich Chance und Risiko zu sein. Was dominiert – Chance oder Risiko – hängt ***erstens*** von den Voraussetzungen ab, mit denen man in einen Übergang und die damit verbundene Bewährung eintritt: es sind die persönlichen, die sozialen, die kulturellen Ressourcen, die man einzubringen vermag. Es ist aber auch ***zweitens*** die Gestaltung des Übergangs und des Neuen, in das man eintritt, durch Andere, durch Institutionen, durch die sozialen Zusammenhänge, in die man einmündet, die Chancen eröffnen oder Risiken erzeugen – man denke in der Schule etwa an die Begrüßung der Neuen. Dabei ist ***drittens*** bedeutsam, welche „Begleitung“ man erfährt: Wie wird der Übergang durch „das Alte“ vorbereitet, welche Gespräche, Erzählungen, welche ersten Erfahrungen und Antizipationen des Kommenden erfolgen? Wie wird man auf dem Weg zum Übergang „eskortiert“, welchen „Begleitschutz“ hat man? Wer geleitet einen über die Brücken, die das Alte mit dem Neuen verbinden? Und: Wer kommt einem wie von der „anderen Seite“ entgegen? Wie wird man abgeholt und in „Empfang“ genommen? Und wie ist ***viertens*** das Alte ausgestaltet, von dem man aufbricht, das man hinter sich lässt, ohne es wirklich hinter sich lassen zu können, weil es ja als Voraussetzung in das Neue mit eingeht? Solide, sicher, positiv besetzt, mit Vertrauen ausgestattet – ein solides Sprungbrett ins Neue. Oder fragil, unsicher, schwankende Bretter, vertraut unvertraut – Sprungbrett ohne Schnellkraft? Und ***fünftens***, wie ist das Neue, in das man aufbricht und einmündet beschaffen? Findet man offene Türen, Resonanz, Entgegenkommen, Anschlüsse, kann man Anknüpfen? Und – sehr bedeutsam – für den Übergang zwischen Chance und Risiko: Sind ***sechstens*** Übergänge selbst gewünscht, will man in das Neue aufbrechen, sehnt es vielleicht sogar herbei im Sinne von – endlich! Sind Übergänge also mehr oder weniger selbstbestimmt? Oder sind sie erzwungen und verhängt – im Extremfall: Vertreibung und Flucht, das Neue als Trauma. Für die meisten schulischen Übergänge – vor allem die großen Zäsuren des Schulanfangs und des Schulwechsels in die Sekundarstufe – gilt, dass sie fremdbestimmte Übergänge sind: Man muss – ob man will oder nicht. Und findet sich ***siebtens*** die Möglichkeit eine Passung zwischen dem Vorhergehenden und dem Neuen herzustellen? Passt man mit dem, was man vorher war und noch ist, in den neuen Kontext und dieser zu einem? Zwischen den Polen einer harmonisch-stimmigen Passung – Bourdieu spricht vom „Fisch im Wasser“ – oder einer ambivalenten, widerspruchsvollen oder gar antagonistischen Passung stärkster Fremdheitserfahrung? Das erfordert Passungsarbeit – von beiden Seiten!

Das Zentrum meines Vortrages bildet im Folgenden die fallbezogene Darstellung unterschiedlicher, ja maximal kontrastierender Übergangserfahrungen von Schüler\*innen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I verbunden mit einem Blick auf „**schulinterne Übergänge**“ (7. Klasse). Zudem werde ich auf „**individualisierte Übergänge**“ in der Schule eingehen, etwa auf den Schulformaufstieg in die gymnasiale Oberstufe. Ichende mit einem Blick auf **pädagogische Herausforderungen**, die schulische Übergänge für Schule und Lehrpersonen darstellen.

(Schulische) Übergänge stellen wichtige biographische Markierer dar: Mit dem Eintritt in die Schule wird etwa das Kindergartenkind zum Grundschul- oder Volksschulkind – es wird in den Augen der Eltern, vieler bedeutsamer Anderer, der Gleichaltrigen und natürlich der Lehrer\*innen nun zu einem Anderen. Es wird mit anderen Me-Bildern konfrontiert, also dem, wie es von den wichtigen Anderen gesehen und was von ihm nun anderes erwartet wird. Diese biographische Passage ist eine eminente Bewährungsprobe: Das Kind muss sich neuen Herausforderungen stellen, etwa

* sich mit neuen Zeit- und Raumordnungen auseinandersetzen;
* andere Kommunikationsformen lernen – etwa, dass man nur reden darf, wenn Lehrer\*innen das Rederecht zuteilen;
* sich immer wieder – vielleicht wie nie mehr im nachschulischen Leben – leistungsbereit zeigen und Leistung erbringen – für die das Kind letztlich eigenverantwortlich ist und gemacht wird;
* seinen Platz in der neuen Schulklasse finden, die es sich nicht aussuchen kann – eine Peer-Zwangsvergemeinschaftung bewältigen, die zwischen Solidarität, Gemeinschaft und individualisierter Konkurrenz oszilliert;
* die eigenen Gefühle, den eigenen Körper, die Motorik und die Bewegung im Raum kontrollieren lernen.

Alles zusammengenommen: Das Kind muss eine umfassende „Zivilisierungsarbeit“ leisten, einen Schülerhabitus herausbilden, der es im Laufe der Schulzeit in die meritokratische Leistungsgesellschaft einführt, in der versprochen wird, durch ständige Leistungsbereitschaft, Disziplin und stete Selbstoptimierung, durch individualisierte Leistung alles aus sich machen zu können. Religionssoziologisch gesprochen: Das religiöse „Versprechen“ eines jenseitigen Seelenheils aufgrund einer gottesfürchtigen diesseitigen Lebensführung, wird im säkularisierten meritokratischen Glauben in ein späteres Diesseits verlagert: Ist man schulisch leistungsbereit und erfolgreich, wartet später das gute und richtige Leben! Davon sind Lehrer\*innen nicht ausgenommen – wie sollten sie auch: Sie repräsentieren gegenüber dem Kind die neue schulische Ordnung und darin die Gesellschaft, deren Prinzip einer individualisierten, eigenverantwortlichen Leistungserbringung und unbedingten Leistungsbereitschaft sie einzufordern haben. Sie sind, wie kaum eine andere professionelle Berufsgruppe, Repräsentant\*innen und Ordnungshüter\*innen des gesellschaftlichen Leistungsethos, das sie fortwährend in alltäglichen, kleinen, großen und zentralen Leistungssituationen mehr oder weniger schülerfreundlich, letztlich mit einer gewissen unnachgiebigen Härte gegenüber Heranwachsenden in Anschlag bringen (müssen).

Der Übergang in die Schule als große biographische Zäsur wird dem Kind aber „versüßt“: Geschenke, die „Schultüte“, neue Accesoires, neues (Schul-)Equipement, die Einschulungs- und Begrüßungsfeier. Die Begrüßung der Neuen, die Aufnahmefeier in die neue Schule, die rituell Zugehörigkeit und Aufnahme in die Schulgemeinschaft symbolisiert, ist dabei in eine Ambivalenz eingerückt: Einerseits Begrüßung, Willkommen, Einbindung in die Gemeinschaft und Stiftung von Zugehörigkeit; andererseits weiß jeder, der die Kinder begrüßt, dass das Neue – bildlich gesprochen – nicht nur „Zuckerschlecken“ ist. Wie heißt man also Willkommen, wenn man weiß, dass über kurz oder lang einige mehr oder weniger willkommen und sich mehr oder weniger anerkannt fühlen werden? Das ist schulkulturell sehr unterschiedlich ausgestaltet, bleibt aber in eine Ambivalenz eingebunden, wie viele Studien zu Schulfeiern verdeutlichen können. Denn die rituelle Aufnahme der Schüler\*innen, in denen ihnen eine neue soziale Identität gegeben wird, impliziert, dass die Schule und die Lehrer\*innen nun Forderungen stellen, die Kinder mit spezifischen Erwartungen konfrontiert werden, denen sie sich zu fügen oder anzupassen haben, wollen sie institutionelle Anerkennung finden. Diese institutionelle Seite der Aufnahme der Schülernovizen soll am Beispiel des exklusiven Martin-Luther-Gymnasiums anhand der Begrüßungsrede des Direktors verdeutlicht werden, bevor die Erfahrungen der Kinder mit dem Übergang von der Grundschule in den Fokus rücken.

1. **Übergangserfahrungen von Kindern in die Sekundarstufe – Schülerfälle**

Vorausgeschickt werden muss, dass die Schüler\*innen, die dieses Gymnasium besuchen möchten, sich einem aufwändigen Test- und Auswahlverfahren der Schule unterziehen müssen. Auf dieser Grundlage wird eine Rangreihe erstellt, die die Zulassung zur Schule regelt und den Schüler\*innen und ihren Familien werden die Rankingplätze mitgeteilt (vgl. Helsper u. a. 2018). Wie gestaltet sich nun die Begrüßung der Schülernovizen und die Aufnahmefeier im exklusiven Martin-Luther-Gymnasium, einer Landesschule mit kleinem, angeschlossenem Internat, einem Musikzweig und einem Sprachenprofil, mit einer über dreihundertjährigen Tradition (vgl. Helsper u. a. 2009)?

Die Begrüßung der Neuen ist sehr feierlich inszeniert. Die Schule präsentiert sich als ein herausragender hochkultureller, anspruchsvoller Bildungsort: Der überregional sehr bekannte Chor präsentiert sein Können; das Symphonieorchester der Schule rahmt die Feier mit seinen Beiträgen. Der Schulleiter – Herr Westkamp – hält schließlich eine Begrüßungsrede, mit der die Eltern und die neuen Schüler\*innen angesprochen werden. Den Schüler\*innen – die als „Neuzugänge“ bezeichnet werden (so kann man auch gerade eingetroffene Neuwagen in einem Autohaus bezeichnen) und ihren Familien wird darin präsentiert, dass nicht sie im Mittelpunkt stehen – obwohl es natürlich der Tag der Schüler\*innen ist. Vielmehr sind die Schüler\*innen und die Familien dafür da, sich der altehrwürdigen Bildungseinrichtung würdig zu erweisen. Nicht die Schule ist für die Schüler\*innen oder die Familien da, sondern diese für die Schule, die sie als repräsentative, traditionsreiche Bildungsanstalt flankieren und unterstützen sollen. Das verdeutlicht der Schulleiter auch hinsichtlich des Profils und der Schulkultur seiner Schule, deren hohe Bildungsgüter und „das reiche Kulturleben“ sich die Schüler\*innen und Familien zu eigen machen, dem sie entsprechen und zu dem sie beitragen sollen. Dabei wird die Schule mit ihren vielfältigen internationalen Beziehungen als „Tor zur Welt“ entworfen, das die Schüler nutzen können, um sich international, sprachlich und hochkulturell zu bilden. Die „umfangreiche Reisetätigkeit der Martin-Luther-Schüler“ – das erinnert an bildungsbürgerliche Entwürfe der Bildungsreise oder eines Weltbürgers – ist aber mit Anforderungen verbunden: Die Schüler\*innen sollen schon einmal anfangen, „das Sparschwein zu füllen“, denn das „kostet ja auch alles sehr viel Geld“. Damit sind die Anforderungen gesetzt: Der Realisierung dieses reichhaltigen, internationalen Kulturlebens ist Anderes weitestgehend unterzuordnen. Es gilt die gesamte Lebensführung in den Dienst dieser langfristigen hochkulturellen, internationalen Bildung zu stellen. Dies verweist bereits auf eine eingeforderte habituelle Haltung der (Selbst-)Disziplin:

*Herr Westkamp: „wir berufen uns in manchen Dingen auf die dreihundert Jahre alte Tradition dieser Einrichtung und eines gehört dazu das trifft euch heute schon in voller Härte, die Schüler müssen den Müll den sie im Pausengelände verbreiten selber entsorgen, äh und da wir am Anfang des ‚Schuljahres‘ (betont) stehen äh ist es nun eine Gepflogenheit bei uns dass die neuen Klassen sofort den Auftakt bilden“.*

Bereits am ersten Tag trifft die *„tradition dieser einrichtung“* die Fünftklässler *„schon in voller härte“*: Das „Begrüßungsgeschenk“ für die Schulnoviz\*innen besteht darin, dass sie als erste den Dienst der Müllentsorgung zu leisten haben. Sie werden damit in eine altehrwürdige Erziehungsordnung eingerückt. Das ist die zentrale Botschaft der Begrüßung durch die *„Einrichtung“*: Die Schüler sind für die Ordnung der Institution und deren Tradierung da; zentral sind Unter- und Einordnung, Disziplin und Selbstdisziplin, Dienst und Unterwerfung um sich dieser tradierten Ordnung würdig zu erweisen. Die Botschaft bedeutet auch: Die Schüler werden in ihrer Begrüßung bereits als Bedrohung der Ordnung angesprochen, als mögliche künftige Beschmutzer – obwohl sie noch nichts „verdreckt“ haben können. Als solche wird von ihnen – gewissermaßen als Vorleistung – bereits Wiedergutmachung eingefordert. Das bedeutet, man kann sich an der Ordnung zwar „versündigen“. Aber wenn man im Dienst an der Institution die Ordnung aktiv wiederherstellt, in der Reinigung die Ordnung wieder verbürgt, dann trägt man aktiv zur Erhaltung der schulischen Ordnung bei. Die „Befleckung“ der institutionellen Ordnung – wie Ricoeur in seiner Symbolik des Bösen ausführt –wird dadurch gesühnt, dass die „Sünder“ ihre Schuld tilgen und sich im Dienst an der Institution wieder einordnen. Das bedeutet: Die schulische Ordnung und ihre Bildungs- und Erziehungsimperative sind alles und der einzelne Schüler nur insoweit etwas, als er diese Ordnung anerkennt und deswegen institutionell anerkannt wird. Darin zeigt sich aber bereits, dass den Schüler\*innen implizit mitgeteilt wird, wer keine Anerkennung findet: Dem Schattenriss eines idealen Schülerhabitus, der die schulische Ordnung hochkultureller Bildung, (Selbst-)Disziplinierung und Unterordnung unter die pädagogischen Autoritäten anerkennt, entspricht ein Anti-Habitus, der schulisch abgewiesen wird oder mit Exklusion zu rechnen hat.

Wie erfahren und verarbeiten die Schüler\*innen, die es an dieses exklusive Gymnasium geschafft haben, nun den Übergang? Wie passen sie zu diesem Erziehungs- und Bildungsprogramm der Schule? Hier konnten wir in unseren Längsschnittstudien (Ende 4. Klasse, Anfang 5. Klasse, 7. und 9. Klasse, vgl. Kramer u. a. 2009, 2013; Thiersch 2014) unterschiedliche Typen des Übergangs rekonstruieren, die im nächsten Schritt für ausgewählte Schüler\*innen dieses Gymnasiums dargestellt werden.

**Der erwartet positive Übergang**: Hier kommen die Schüler/innen im familiär bzw. sozial vertrauten Schulischen an, so dass trotz des Übergangs „Kontinuitätserfahrungen“ möglich sind und die neue Schule an die eigenen Orientierungen und kulturellen Praxen anschlussfähig ist (Fall **Rainer**).

**Im unerwartet positiven Übergang** besteht die Gemeinsamkeit der Übergangserfahrung darin, dass die Schüler\*innen bei bestehender Distanz oder Fremdheit gegenüber dem Schulischen überraschend schulische Erfolgserlebnisse aufweisen und Schulerfahrungen machen, die an ihre Orientierungen anschlussfähig scheinen.

**Bei der unerwartet negativen Übergangserfahrung** kommt es sowohl hinsichtlich der Schulleistung als auch bezüglich der Integration in die Peers zu moderaten, teilweise aber auch schockhaften Enttäuschungen der eigentlich positiven antizipierten Schule (**Fall Clemens, Fall Henriette**).

**Die erwartet negative Übergangserfahrung:** Schon aus der Grundschule bekannte negative Erfahrungen (Leistungsprobleme und/oder Peermissachtung) setzen sich in der – teilweise bereits sehr negativ antizipierten – neuen Schule nicht nur fort, sondern finden dort teilweise noch eine Steigerung im Sinne einer biographischen Dramatisierung (**Fall Aron**).

**Der Fall Rainer**

Rainer steht für den Typus des **erwartet positiven Übergangs** und repräsentiert den Schülerhabitus der Bildungsexzellenz und Distinktion.

Rainer erlebt eine *„****perfekte Grundschulzeit****“*. Er geht äußerst gerne in die Schule und stellt sich als sehr wissbegieriger, sehr leistungsstarker und umfassend bildungsinteressierter Schüler dar. Dies ist bei ihm eingebunden in eine grundlegende Bildungsorientierung, in der er sich eher mit seinen Lehrer\*innen auf einer Wellenlänge und im Kontext der Grundschulpeers als eine Art „Alien“ sieht. So Rainer im Interview der 4. Klasse:

*„was niemand verstehen kann ich lese jeden tag zeitung (...) dann halt guck ich auch meist immer nachrichten (...) ähm das macht also keiner in der klasse unnd . also ich verfolge auch so was halt (...) so beim schulausflug oder so //hmm// dann red mer gern mal auch mit den lehrern lehrern darüber (...) die welt ist manchmal auch noch okay aber frankfurter allgemeine aber hauptsächlich sz //heh// also zum beispiel auch auf der klassenfahrt warn mer in L.stadt. (...) wies wies die mädchen bezeichnet haben shopping (betont) äh eine stunde noch mal durch so ne straße gehen da über all da wo ganze viele läden warn //heh// das erste was ich gemacht habe ich hab mir ne zeitung gekauft //aha// weil ich halt ich halt nich die eine woche aus ohne mal ne zeitschrift zu lesen . frau böhme die hat sich da auch noch oder die ham da auch noch mal ne zeitung gekauft am nächsten tag da ham mer tausch gemacht...“*

Diese umfassende Bildungsorientierung des Neunjährigen ist schulisch mit einem umfassenden Leistungsanspruch verbunden. Nur die perfekte Eins ist akzeptabel und gerade gut genug für Rainer. So berichtet er aus der Grundschulzeit, bei einer Zwei in einer herausgehobenen Klassenarbeit geweint zu haben:

*„na geheult einfach n bisschen weil das hätt ich aber wirklich besser machen können (...) ähm wir schreiben jedes jahr oder dritte und vierte klasse //hm// so ne . ähm . ä arbeit von land N.N. von m.-stadt //hm// äh . ne- ne ver- vergleichsarbeit (langsam gesprochen) //ach// um zu sehen wie sind die leistungen der schüler sind die ang- angemessen //hmm// und in deutsch hat ich da ne eins //hm// ähm auch mit null fehlern //hm// und mathe hat ich halt ne zwei //hmm// was bei mir hochinteressant ist . ich sag mal in achtzig prozent (betont) meiner arbeiten in mathe hat ich immer ne eins //hm// es gab aber noch- aber in null prozent (betont) meiner arbeiten in denen ich eine eins hatte . hat ich null fehler //heh// es ist bei mir so ich hab immer einen schussligkeitsfehler mal da nich unterstrichen mal da die aufgabe falsch also ein oder n halben punkt war immer weg hat . meinetwegen von f- einundfünfzig möglichen punkten mal nur fünfzig n halb //hmm// vielleicht immer noch die beste eins die es in der klasse gibt aber keine vollen punkte.“*

Mit diesen umfassenden Bildungs- und Leistungsorientierungen – im Hintergrund steht ein akademisches Elternhaus, in dem einige, auch internationale Tageszeitungen, verfügbar sind, Mutter und Vater im regionalen Wirtschaftsbereich einflussreiche Positionen einnehmen und hochkulturelle Praxen und Bildungsreisen selbstverständlich sind – sondiert Rainer mit Unterstützung seiner Eltern die großstädtische schulische Landschaft. Dabei kommen letztlich nur „exklusive“ Gymnasien mit besonderem Profil und Auswahlverfahren in den Blick. Die Entscheidung fällt zugunsten des Martin-Luther-Gymnasiums, vor dem Hintergrund einer schulischen „Familiendynastie“ und der Beratung durch seine Familie:

*„halt auch europa gymnasium is (klopft auf den tisch) da hat man mehr möglichkeiten jetzt mal //aha// äh und f.-schule wäre nur n landesgymnasium is auch nich schlimm also an den beiden hab ich mich be- beworben . aber die meisten leute auch von meiner familie ham das dann abgestimmt also ich hab bei beiden bestanden auch . //hmm// unter den top dreißig jetzt . oder top zwanzig äh und habt da immer gut bestanden . jah und an der Martin-Luther-Schule (betont) ähm also ich find auch neue freunde (...) also ich denke mal es is wichtiger auf d- wenn man auf die familie hört was die sagt als auf den besten freund ich meine man findet neue freunde //hm hm// (...) äh ja das wärs eigent- so weit zur Martin-Luther-Schule . deswegen gehe ich dahin hmm . äh weil viele aus meiner familie drauf warn“.*

Aus den weit über zehn städtischen Gymnasien und Gesamtschulen kommen nur die beiden exklusivsten Gymnasien in den Blick. Dabei ist die Familie für diese Anwahl leitend: Bereits die Mutter besuchte diese Schule, wie auch andere aus dem erweiterten Familienkreis. Die Schule ist damit familiär vertraut. Das Martin-Luther-Gymnasium ist die Schule der Familie und die Familie Rainers, eine der Familien der Schule. Deutlich wird auch die Souveränität und Lässigkeit, mit der Rainer vom quasi selbstverständlichen Bestehen der Aufnahmeprüfung an beiden Schulen spricht („unter den top dreißich oder top zwanzich“). Die Einmündung in diese mit hohen Selektionshürden versehenen Schulen scheint unfraglich und selbstverständlich. Das kommt auch in seinen Schilderungen zum Übergang und zum ersten Schultag zum Ausdruck:

*„also das erste was ich ähm- der tag der offenen tür hier (erstma) , dann hat der Herr Westkamp der schulleiter ne rede gehalten ja . da wurden alle schüler vorgerufn da hat’n wer so’n paten bekomm ich persönlich hab meinen paten , noch nich richtig kennengelernt , hat mich bisher noch nich besucht oder so . ja un der erste schultag da ham wer erstma nichts gemacht , die fächer die wer .. also eigentlich hatt’n wer dann keine fächer sondern halt nur mit unsrer klassenlehrerin , hat uns alles gezeigt wo’s klo is , ja . un hat uns da n bisschen rumgeführt ich hab mich eingtlich ganz gut erstema eingelebt , also n paar umstellungen war’n schon , also , neue fächer , aber machen mir persönlich spaß so“.*

Nichts deutet in Rainers Darstellungen des Schulbeginns in der neuen Schule auf Irritation oder Verunsicherung hin. Die Ankunft in der Schule seiner Familie vollzieht sich harmonisch und sehr passförmig. Allerdings sieht sich Rainer – im Hintergrund seine Leistungsperfektionsansprüche – nun einer zugespitzten Bewährung unter den „Besten der Besten“ ausgesetzt:

*„also erstmal wenn du da drauf kommst die ersten tage , also wird dir alles erklärt (guck dir mal ein bisschen) an , dann gings dann geht’s so los dann komm schon dann erstma noch die schonungszeit jetz geht’s los , da komm schon die ersten tests un dann komm un dann kommst du schon in die phase , klassenarbeit (holt luft) ja und nach’n herbstferien greifen se dann nochma richtig an jetz geht’s los , da bin ich ja jetz auch gerade //hm// und im zweiten halbjahr dann merkst du halt im musst wer- wird ich dann denk ich halt auch merken , neue schule mehr fächer mehr stunden jetz wird’s hart , ja , bisher hab ich das noch nich so gu=gut gespürt schlechtere noten kriegt(...) ja bisher war’s noch nich der fall bei mir“.*

Auch wenn Rainer damit den Übergang von der Grundschule in das Martin-Luther-Gymnasium ohne Probleme gemeistert hat und sich eine harmonische Passung zwischen dem familiären Hintergrund Rainers, seinen Schul- und Bildungsorientierungen sowie der schulischen Ordnung herstellt, bleibt seine Exzellenz- und Perfektionsorientierung unter den „Besten der Besten“ eine Herausforderung, verbunden mit der Drohung eines Scheiterns auf höchstem Niveau, wenn er seinen „Besten-Status“ nicht z halten vermag:

*„unsere lehrerin (...) hat uns halt so eingeflösst wir sind die besten der besten und so hier kommen nur die besten drauf also ich hab mehr konkurrenz (...) nich dass ich langsamer werde , also es is ja nich so alle alle haben meinetwegen geschwindig- keitstempo fünf und ich hatte vorher dann sieben und bin jetzt wiedder auf sieben so alle sind jetzt einfach auf sieben die anderen sind einfach auf sieben noch gerutscht , hoch . also ich bin sozusagen geblieben und die anderen warn- sind auch so wie immer nur halt , meinetwegen drei schulen aus jeden kommen die fünf besten , die sind immer ganz schnell fertig und die anderen hängen immer n bisschen hinterher die kommen jetzt in eine klasse is logisch dass die dann die alle so ungefähr gleich schnell sind , und deswegen bin ich auch jetzt nich mehr der schnellste oder so oder will ich ja auch nich sein also oder der beste und so n klassenbesten ham mer eigentlich nich , nich wirklich (...) bloß n klass- klassenbeste , also mehrzahl . //I: hm// ja , also es läuft gut aber halt ich hab , hab mehr konkurrenz“.*

Im Laufe der Schulzeit am Martin-Luther-Gymnasium bis zur 7. Klasse bleiben Rainers Schul- und Bildungsorientierung unverändert. Allerdings verschlechtert er sich in seinen Leistungen von einem Schnitt von 1,3 zu 1,5, wobei er sich immer noch zum Kreis der vier, fünf Besten der Klasse zählt. Diese kleine Verschlechterung kann er mit den insgesamt gewachsenen Leistungsanforderungen und einer tendenziell kollektiven Verschlechterung auch seiner Klassenkameraden begründen und damit für sich akzeptabel gestalten. Allerdings kommt es zu einer kritischeren Positionierung zum Martin-Luther-Gymnasium, insbesondere zu dessen starken Disziplin-, Unterwerfungsforderungen und der Betonung von Asymmetrie und Hierarchie zwischen Lehrpersonen und den Schüler\*innen, wie sie in der Schulleiterrede schon deutlich wurden. Rainer entwickelt sich zu einem moderaten, „intellektuellen Kritiker“ des Martin-Luther-Gymnasiums, so dass seine im Übergang sehr harmonische Passung etwas spannungsreicher und inkonsistenter wird. Seine Kritik bezieht sich nicht auf die steigenden Leistungsanforderungen, sondern auf die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehungen, in denen Lehrer als Befehlende und Anordnende, ungerecht Strafende und Bewertende – insgesamt als zu autoritär – für ihn in Erscheinung treten. Aus seiner schon aus der Grundschule bekannten Orientierung, mit Lehrer\*innen eher Gemeinsamkeiten zu teilen und auf Augenhöhe zu kommunizieren, ergeben sich im (zu) autoritativen Martin-Luther-Gymnasium Passungsprobleme.

**Der Fall Clemens**

Der **Fall Clemens – ein Schülerhabitus des fremd auferlegten, leidvollen Strebens –** steht für eine unerwartete negative Übergangserfahrung mit deutlichen Passungsproblemen zum Martin-Luther-Gymnasium. Im Hintergrund steht – das wird im Interview mit der Mutter besonders deutlich – eine strategische Aufstiegsplanung, in der Clemens von Mutter und Großmutter schon im Vorfeld der Grundschule in Form der Anmeldung im städtischen Chor, anschließend durch die Anwahl einer musikalisch profilierten Grundschule schließlich mit langem Atem im musikalischen Zweig des Martin-Luther-Gymnasiums platziert wird. Damit geht die mütterliche Hoffnung einher, durch diesen Bildungsaufstieg des Sohnes auch der Familie einen Zugang zu privilegierten Familienmilieus, Bildungskreisen und einem schulischen Umfeld zu eröffnen – also über den Sohn Sozialkapital zu amortisieren und einen Familienaufstieg zu vollziehen. **Clemens** wird im Sinne einer „illusionären Verkennung“ durch die familiären Bildungsanwälte strategisch im exklusiven Gymnasium fremdplatziert, dass ihm als passend – aufgrund des Musikzweiges, allerdings unter Entthematisierung der hohen Leistungsanforderungen - mütterlicherseits empfohlen wird. Diese Täuschung über die Leistungshärte des Martin-Luther-Gymnasiums ist für Clemens auch deswegen fatal, weil er bereits in der Grundschule Leistungsprobleme hatte. Er kann sich nur durch höchsten Einsatz und Anstrengungsbereitschaft in der Grundschule Zweien in den Hauptfächern sichern:

*„und da habe ich mich halt sehr doll bemüht dass ich in Mathe dann auf ne Zwei komme //mmh mmh// und in den anderen Fächern auch auf ne Zwei komme ja und das habe ich dann ja auch geschafft“.*

Clemens antizipiert den Übergang auf das Martin-Luther-Gymnasium – es ist ihm ja als sowohl zu seinen musikalischen Aktivitäten als auch zu seinem Leistungsvermögen sehr passend gedeutet worden – positiv und optimistisch. Allerdings kommt es von Anfang an zu einer starken Enttäuschung und sehr negativen Übergangserfahrungen, die sich vor allem auf die hohen Leistungsanforderungen und seine Schulleistung bezieht.

*„also in Sachkunde damals war ich ja ziemlich gut und wir hatten auch in der vierten Klasse als letztes Thema so Wirbeltiere und so //mmh// und dann fand ich’s ein bisschen komisch dass ich da so schlecht war (...) in in der Woche hatte ich dann glaube ich auch noch . ich glaub dann hat ich irgend ne Arbeit auch noch versaut und dann musste ich halt dann zwei Arbeiten im Prinzip noch mal schreiben (…) dann musste ich dann dass im Prinzip die ganzen Arbeiten die ganzen zwei Arbeiten noch mal machen . weil das meine Mutti immer so möchte (...) und in in Bio ja hat ich die //mmh// schlechten Noten und in Mathe hatte ich auch eine schlechte Note das fand ich nicht so toll (geflüstert) weil ich halt in der Grundschule in der letzten Klassenarbeit hatte ich in Mathe war ich der Beste in der Klasse und bin halt auf der Martin-Luther-Schule plötzlich sone schlechte Note“.*

Zudemdroht die Vereinnahmung seines Lebens durch die Schule, weil er – gegenüber der Grundschule nochmals gesteigert – üben und für die Schule arbeiten muss, um dem Versagen zu entgehen, wofür er Zeit benötigt, die er eigentlich nicht hat. Clemens droht eine ständige Überforderung in einer „Lebensform Schüler“:

*„es ist nicht so schwer dass mans überhaupt nicht mehr schafft man muss bloß halt genügend dafür lernen dann gehts eigentlich (...) eigentlich habe ich eigentlich kaum Zeit zum lernen weil ich komm spätestens um achtzehn Uhr nach Hause und dann weil wir halt bis siebzehn Uhr Chor haben und dann komme ich achtzehn- bin ich achtzehn Uhr erst zu Hause weil ich wohn ja in K. dass ist ja . ziemliche Strecke dann . muss ich vielleicht noch Hausaufgaben machen das gehört ja im Prinzip auch zum üben aber . dann gibts noch Abendbrot und so um zwanzig Uhr muss ich ins Bett //mmh// hat man dann nur achtzehn Uhr dann nur noch die zwei Stunden“.*

Im **7. Schuljahr** kann sich Clemens „*en bisschen am hinteren Ende des mittel*(feldes)“ halten, immer von schlechten Noten bedroht. Sein Zeitbudget ist noch stärker eingeschränkt, weil er den Apell seiner Mutter *„lerne, lerne, lerne“* befolgt und noch am Abend um 21.00 oder 22.00 Uhr für die Schule arbeiten muss. Deutliche Leistungseinbrüche („*hab ich für die Klassenarbeit wahnsinnig viel gelernt und dann hatt ich halt trotzdem . in der Klassenarbeit ne Vier minus und war trotzdem der schlechteste der Klasse“*) haben zwischenzeitlich zu mütterlichen Strafaktionen geführt, etwa zu einem generellen Fernsehverbot, was Clemens lapidar kommentiert mit: „*ich hab sowieso keine Zeit mehr dazu*“. Insgesamt normalisiert er in der **7. Klasse** seinen „Ausnahmezustand“ und stellt die schockhafte Desillusionierung gegenüber dem scheinbar passenden Martin-Luther-Gymnasium auf Dauer. Er richtet sich im fremd auferlegten Streben ein und normalisiert seinen Ausnahmezustand der Vereinnahmung des Lebens durch die Schule.

**Der Fall Henriette**

Der **Fall Henriette – sie repräsentiert den Schülerhabitus des exklusiven Strebens –** steht für eine starke selbstständige Leistungsorientierung, eine eigenaktive Anwahl des Martin-Luther-Gymnasiums und eine doch eher **verunsicherte und irritierte Übergangserfahrung**. In der Grundschule strengt sie sich sehr an, ist die beste Schülerin ihrer Klasse und freut sich ungemein über sehr gute Noten und Zeugnisse, die fast ausschließlich Einsen aufweisen. Die Anwahl der exklusiven Gymnasien der Stadt ist durch negative Grundschulerfahrungen motiviert, weil sie als sehr schul- und leistungsorientierte Schülerin in eine Außenseiterposition gerät und insbesondere über störende und mobbende Jungen klagt:

*„naja also ich denk mal dass da (am Martin-Luther-Gymnasium, W. H.) nich so viele Idioten sind und ähm dass wird dann bestimmt auch alles n bisschen schneller gehen ne- wegen weil die vergessen ja oft die Hausaufgaben und naja das is halt nich so toll“.*

Diese Erfahrungen motivieren Henriette – obwohl ihren Eltern die Anwahl eines „normalen“ städtischen Gymnasiums präferieren – sich nur bei exklusiven und mit Aufnahmeprüfungen gekoppelten Gymnasien der Stadt zu „bewerben“. Diese über die elterlichen Schul- und Bildungsambitionen hinausweisende Aufstiegshaltung der Schülerin, zeigt sich in den folgenden Darstellungen, die die Freude über den Erfolg in den Aufnahmeprüfungen verdeutlicht. Darin zeigt sich aber auch, dass dies keineswegs selbstverständlich und mit Unsicherheit hinsichtlich des Zugangs zu diesen exklusiven Schulen verbunden ist:

 *„und ich hab mich eigentlich och beim F-schule und G-schule beworben und ich und bin bei allen drei reingekomm , und meine Mutti hat gesagt du bist ja super schlau ‚und da-’ (lachend) und die hat auch gesagt hm wenn das von der Martin-Luther-Schule kommt und du kommst da rein dann spring ich bis an die Decke und dann is das dann irgendwann gekomm und die hat die sich riesig gefreut (...) ich hab mich auch riesig gefreut“.*

In der Schilderung des ersten Tages am Martin-Luther-Gymnasium wird allerdings deutlich, wie irritiert und aufgeregt Henriette gegenüber der ihr fremden Schule ist – ein deutlicher Kontrast zu Rainers souveräner Darstellung des ersten Tages:

*„ja „also wir sind dann, also da reingekommen, ich bin mit meiner Oma gekommen, die hatte an dem Tag frei, und, dann saßen wir erst mal in der Aula ‚und, dann ham’ (stimme zittert leicht), ähm ham die großen ebend was vorgeführt, und dann sin=mer in unseren Klassenraum, und das war ebend aufregend die=die anderen zu sehen und so und ähm, ja, dann, ham die uns erklärt wie das so ist . ‚und’ (überlegt) . ja . dann .. mh, bin ich dann danach nach Hause, und vor lauter Aufregung hab ich vergessen (bei ihrer Oma, Anm. W. H.) essen zu gehen“*

Diese Unsicherheiten gegenüber der neuen Schule und auch den neuen Mitschüler\*innen, zu denen sie keinen leichten Zugang findet, setzen sich auch in den ersten Monaten am Martin-Luther-Gymnasium fort. Auch hinsichtlich der Leistung muss sie einen Absturz von der Leistungsspitze in der Grundschule zum Mittelmaß verkraften, was sie hinsichtlich der gesteigerten Anforderungen und Leistungsansprüche für sich zu normalisieren versucht:

*„naja also ich denk ma in der Grundschule da war ja vieles leichter und ähm naja jetzt ist das ebend, schwerer, alles (…) ich meine, lernen kanns=kann man ja immer, aber, ja also es wird sicher nicht noch schwerer aber eigentlich geht’s, also ich hab mich jetzt dran gewöhnt, so (…) das is ok also, man muss ja nich alles können“.*

In der **7. Klasse** – angesichts neuer Fächer, Lehrer und nochmals gesteigerter Leistungsanforderungen – verschlechtert sich Henriette leicht („*es fällt schon bißchen ab*“), kann sich aber noch im Leistungsmittelfeld halten. Obwohl sie vom Scheitern am exklusiven Gymnasium weit entfernt ist (Zweien und Dreien) bleibt ihr Fremdheitsgefühl aber auch nach über zweieinhalb Jahren am Martin-Luther-Gymnasium bestehen und sie arrangiert sich in Form eines „Gewöhnungseffektes“ an ihre Position einer „inkludierten Fremden“:

*„man geht ja dann fünf Tage die Woche dahin und dann . sieht man das immer und immer wieder und dann gewöhnt man sich dran“.*

So wenig, wie sie sich in der exklusiven Schule zu Hause fühlt und passend findet, so wenig scheint sie auch im Rahmen der exklusiven gymnasialen Schulpeers dazu zu gehören:

*„man kennt sich . dann nicht so dass man sagen würde wir sind jetzt die besten Freunde und ich würde auch nicht sagen dass ich beliebt bin oder so aber . ähm naja ich . ich kenn sie halt alle und dann so . hallo und dann tschüss aber . naja . also mich stört das nicht dass ich nicht beliebt bin“.*

Henriette findet sich letztlich mit der Position einer fremd Bleibenden, eher randständigen Schülerin ab, nimmt eine konforme, wenig exponierte und zurückhaltende Haltung ein – nicht Auffallen ist die Devise. Sie freut sich letztlich, dass sie sich an der exklusiven Schule halten kann. Es ist eine Art „Ausharren in der Fremde“, die zwar nicht feindselig ist, in der ihr aber das Gefühl einer wirklichen Zugehörigkeit verwehrt bleibt. Letztlich ist sie dankbar, dazu gehören zu dürfen und geduldet zu sein: „*ich finds schon mal toll dass hier auf der Schule bin*“.

**Weitere Beispiele für Übergangsverläufe**

In unseren Schülerhabituslängsschnittstudien haben wir auch Übergänge auf andere Schulformen in den Blick genommen, etwa – am entgegengesetzten Ort des deutschen Schulsystems – auf die kollektiv stigmatisierte **Hauptschule**.

Auch hier stoßen wir, durchaus überraschend, auf erwartet positive Übergänge etwa im **Fall Michelle,** die den Schülerhabitus der „Schulfremdheit“ verkörpert: Sie weist eine schwierige Grundschullaufbahn am Rande der Nicht-Versetzung auf und hat noch nie eine Eins oder Zwei erhalten, die sie sich aber wünscht:

*„ne zwei und ne eins hab ich noch nie gehabt , hätt ich aber gerne schon wenn ich ne zwei nur hätte . dann wär ich nämlich schon zufrieden“*

Sie kommt aus einer schuldistanzierten, um Handarbeit zentrierten Familie, in der Hauptschul- oder fehlende Schulabschlüsse die Regel sind. Trotzdem wünscht sie sich, auch schulisch einmal zu den Besseren zu zählen. Sie bezieht sich antizipatorisch sehr positiv auf die Hauptschule: Auch hier ist diese – wie im Fall von Rainer – familiär vertraut. Zudem gehen viele Kinder ihrer Freizeitclique, mit der sie viel Zeit verbringt, auf die Hauptschule und sie freut sich darauf, sie nun auch in der Schule zu sehen und kann den Übergang kaum erwarten:

*„und anner haupt ((ausatmen)) da wi da wollt ich auch wegen mein bruder und wegen meine freundin auch hin //mhmh// joa weil da kenn ich alle aus der haupt wie ich gesagt habe und die haupt ist näher dran (...) und ich will am liebsten jetzt schon dahin (...) hier macht das keinen spaß mehr , ich will da se jetzt ,sofort’ dahin“*

Grundsätzlich ist für Michelle soziale Vergemeinschaftung ungemein wichtig. Hier signalisiert die Hauptschule, dass sie darauf großen Wert legt. Das scheint auch die **Einschulungsfeier** zu bestätigen, die auf soziales Miteinander, Kennenlernen und Symbolisierung von Gemeinschaft ausgelegt ist: Die Kinder erhalten etwa alle Tiersymbole, die ihre Klassenzugehörigkeit symbolisieren. Michelle gehört zu den „Katzen“, zufällig auch noch ihre Lieblingstiere und darf hinter der Klassenlehrer\*in, der „großen Katze“, in ihre neue Klasse gehen. Zugleich macht sie in der Hauptschule auch sehr positive Leistungserfahrungen, erhält dort ihre erste Zwei in einer Klassenarbeit, auch wenn sie sich diese Leistungssteigerung nicht wirklich erklären kann. Im weiteren Schulverlauf bis zur **7. Klasse** verändert sich diese sehr positive und harmonische Passung. Es rückt in den Horizont, dass der Hauptschulabschluss keine wirklich weiterführenden Optionen eröffnet. Zudem schieben sich auch in der Hauptschule die sachbezogenen Leistungsanforderungen in den Mittelpunkt und die Schule als eine vor allem (peer)vergemeinschaftete Sozialwelt erweist sich als Illusion. Michelle bekommt auch in der Hauptschule Leistungsprobleme und muss sich verstärkt anstrengen, um nicht zu scheitern. Besonders bedeutsam sind für ihre Stabilisierung Möglichkeiten, nahe und emotional stabile Beziehungen zu Lehrer\*innen aufbauen zu können.

Die positive Übergangserfahrung resultiert bei Michelle – ein maximaler Kontrast zu Rainer – also gerade daraus, dass die Hauptschule am Anfang nur zurückgenommen als „Schule“ in Erscheinung tritt, sondern sich eher als diffuser Vergemeinschaftungsraum präsentiert. Ohne dass sich ihre schulischen und unterrichtlichen Lernpraxen und Orientierungen ändern, kann sie zudem positive Leistungserfahrungen machen, Ausdruck eines Bezugsgruppeneffektes, weil nun die leistungsstärkeren Mitschüler\*innen aus der Grundschule fehlen, die an andere Schulformen gewechselt sind. Fatal ist, dass sich in dieser positiven Anfangspassung eine Reproduktion familiärer Schuldistanz fortschreibt – möglichst wenig Schule ist für Michelle passend!

Der **Fall Aron** markiert den polaren Fall eines **erwartet negativen Übergangs**. Aron stammt aus einer sehr bildungsambitionierten türkischstämmigen Familie und die Eltern – der Vater arbeitet als Ingenieur – erwarten von ihren Kindern sehr gute schulische Leistungen. Aron weist – aufgrund mehrerer schwerer Erkrankungen in seiner Kindheit mit langen Klinikaufenthalten (Epilepsie), eine sehr brüchige Grundschulbiographie mit Wiederholungen auf. Er hat nicht nur mit gravierenden Leistungsproblemen zu kämpfen, sondern wird im Rahmen der Peers auch gemobbt, wegen seines körperlichen Leidens beleidigt und fühlt sich diskriminiert:

„*ja in der schule ham die misch hier ähm ä alle wegen mein krankheit äh ‚beleidicht’(betont) das fand isch nisch gut weil die ham misch so äh zum heulen gebracht (…) da musst dich wegen dein krankheiten zum psychoarzt gehen (…)* *und den deutschen deutschen äähm lachen misch aus wenn isch sch schlechte noten hab“.*

Obwohl insbesondere der Vater alles versucht, die Hauptschulzuweisung zu verhindern, muss Aron in die Hauptschule einmünden. Die Hauptschule antizipiert er als schulischen Ort der Degradierung, an dem zudem alles noch schlimmer kommen wird, als es in der Grundschule bereits war. Diese negative Antizipation stellt sich – in teilweise dramatischen Formen – ein. Die Leistungsprobleme bleiben, ja spitzen sich teilweise noch zu („*in Englisch dacht ich ähm ich äh bekomm eine Zwei aber das war das Zweifache ein Vier (leichtes Lachen) ähm aber ich freu mich trotzdem über das es nicht Sechs geworden ist*“). Es droht ihm schließlich sogar die Zuweisung zu einer Förderschule. Insgesamt ist die Einmündung in die Hauptschule für Aron die Ankunft im negativen Gegenhorizont seiner Schulorientierungen:

„*ich hatte ein bisschen Angst dass die Großen ähm uns Kleinen äh ‚verprügeln‘ (gehobene Stimme) weil hier is ja ein bisschen für die gröm- . „bösen‘ (betont) ‚Kinder‘ (lachend) ja äh so bei Gesamt Gymnasium die schlauen und hier , naja ein bisschen nisch schlau darum hatt ich Angst“.*

Aron verlässt schließlich im Verlauf der sechsten Klasse – seine soziale und Leistungssituation spitzt sich weiter zu – die Hauptschule und mündet in eine Waldorfschule ein.

Diese positiven und negativen Übergangserfahrungen sind von großer Relevanz für die weitere Schülerbiographie. Die anfänglichen positiv-harmonischen bzw. negativ-spannungsreichen Passungen zur jeweiligen Schule und Schulkultur bleiben allerdings zum Teil schülerbiographisch in Bewegung. Hier wird das 7. Schuljahr – ein „**interner schulischer Übergang**“ und die damit einhergehenden Veränderungen und Erfahrungen steigender Leistungsanforderungen hochgradig relevant. Das führt teilweise dazu, dass eine sehr positive Übergangserfahrung nachträglich relativiert und tendenziell gar gegensätzlich gedeutet wird: z. B. als Täuschung durch die Schule, der in der 7. Klasse ein **nachgezogener Sekundarstufenschock** folgen kann.

1. **Individualisierte Übergänge: Schulabstiege und Schulformaufstiege während und nach der Sekundarstufe I**

Im Verlauf der Sekundarstufen ergeben sich derartige **interne** – etwa die 7. Klasse – aber auch **„individualisierte“ Übergänge**, die m. E. zu wenig Beachtung finden. Was sind **individualisierte Übergänge**? Sie sind zwar institutionalisiert – man kann, durch Erlass und Verordnung geregelt, die Schulform wechseln – aber nicht verbindlich, sondern nur möglich. Sie betreffen nicht die ganze Klasse, einen Jahrgang oder alle – wie etwa im homogenisierten Schulanfang. Sie gelten vor allem für positiv oder negativ ausgelesene Schüler, sind also eng mit dem bisherigen Verlauf der Schulkarriere und mit Selektion verbunden. Sie erfolgen als individuelle Einmündung in neue schulische Kontexte. Das ist verbunden mit einem Wechsel der Peer- und der pädagogischen Beziehungen als einer individualisierten Erfahrung.

Formen individualisierter Übergänge sind **innerschulisch** etwa: Klassenwiederholungen, der Wechsel von Klassen, das Überspringen von Klassen oder auch Kurs- bzw. Zweigwechsel. **Zwischen Schulen und Schulformen** etwa: Schulwechsel derselben Schulform aufgrund von Mobilität, Schulformwechsel in Form von „Auf- und Abstiegen“ und schließlich individualisierte Übergänge in die Sekundarstufe II – etwa beim Wechsel von der Haupt- oder Realschule in eine gymnasiale Oberstufe. Ich möchte derartige individualisierte Übergänge anhand des Übergangs von einer nicht-gymnasialen Schulform auf die gymnasiale Oberstufe in den Blick nehmen. Ich beziehe mich dafür auf die in unserem Forschungszusammenhang entstandene schülerbiographische Längsschnittstudie von Schneider (2018) die fast 20 Hauptschüler\*innen in drei Bundesländern am Ende ihrer Hauptschulzeit und fast zwei Jahre nach ihrer Einmündung in die gymnasiale Oberstufe biographisch interviewt hat.

Ich möchte ihnen dies wieder an einem Beispiel, dem **Fall Sunay Adivar** nahebringen: Sunays Eltern sind aus der Türkei eingewandert und – im Unterschied zu anderen deutschtürkischen Milieus – dominieren innerhalb der Familie traditionalistische Geschlechterstereotype. So bestehen für Mädchen starke Vorbehalte gegenüber weiterführenden Bildungslaufbahnen und die dominante Perspektive ist die frühe Heirat. Allerdings zerbricht die Familie in Sunays Kindheit: Der Vater verlässt die Familie, der Großvater begeht Suizid und die Mutter stürzt in eine lang dauernde Depression. Was als eine familiäre Destabilisierung erscheint, hat aber für Sunay auch eine andere Seite: Es fehlen die ‚Patriarchen’, die die Geschlechterordnung dominant durchsetzen können. Und auch die Mutter ist durch ihre Depression nicht in der Lage Sunay langfristig zu reglementieren. Sie wird für Sunay durch ihr Erleiden vielmehr zu einem Gegenbild, von dem sie sich massiv distanziert.

Paradoxerweise eröffnet die zerbrochene Familie somit für Sunay einen biographisch-transformatorischen Möglichkeitsraum. Allerdings gilt das nur sehr eingeschränkt für ihre Grundschulzeit und den anschlie0ßenden Übergang. Denn sie wird gegen ihren Willen und von ihr als Deplatzierung erfahren der Hauptschule zugewiesen.

„*sie (die Mutter, W. H.) hat nich so wirklich so geglaubt das ich das, schaffen würde und . dass das für mich schwer sei vielleicht au- wollte sie schon dass ich mit . heirate mit achtzehn (…) und ja ich war damals noch so noch son kind und ich konnte nich so , ich hab mich auch nich wirklich für die schule interessiert so, weil . pff wie soll man mit zehn elf jahrn d- äh an dein an sein zukunft so denken is ja noch n bisschen und da hat meine mutter vorgeschlagen dass ich auf die hauptschule gehen sollte, und die lehrerin hat dazu dann . war auch einverstanden . und ja dann so kam ich dann da, auf die hauptschule .. obwohl ich das nicht verstanden hab warum ich da hin sollte, nur weil meine mutter es so wollte*“. (Schneider 2018, S. 108)

In Sunays Kindheit greift die schuldistanzierte Familienorientierung noch, indem die Mutter im Zusammenspiel mit der Grundschullehrerin für einen Wechsel auf die Hauptschule votiert. Im Gegenentwurf zu ihrer leidend-passiven Mutter entwickelt Sunay aber ein ambitioniertes Bildungs- und Aufstiegsstreben. Das ist erstens über signifikante Peer-Andere im Rahmen der Manga- und Cosplay-Kultur vermittelt, in der Sunay auf Gymnasiast\*innen stößt, die für sie zu Bildungsvorbildern werden und sie – in der Imitation von Manga-Heldinnen – in die Rolle heldenhafter Mädchen schlüpft. Und zweitens wird das Bildungsstreben durch die fremdbestimmte Deplatzierung in der Hauptschule und der Erfahrung einer kollektiven Stigmatisierung angetrieben: „*hauptschule hat (…) nisch ein schön ruf (…) und Hauptschüler werden ja auch ständig so schlecht gemacht*“ (ebd. S. 113). Das belastet ihr Selbstwertgefühl und erzeugt Scham. Diese Erfahrungen führen bei Sunay zu einem Wendepunkt, indem sie in den ersten Jahren ihrer Hauptschulzeit Schule und Bildung zunehmend einen außerordentlich hohen Stellenwert zumisst:

„*ich hänge sehr an der schule , ich will auf jeden fall so was äh . werden .also . was öh . schaffen im leben weil da meine familie meine familie sind alle so . ganz normal so arbeiter halt . und da hat auch niemand studiert oder so . und das will ich ändern*“. (ebd. S. 101)

Die sich entwickelnde schul- und bildungsbezogene Orientierung des Strebens wird im Rahmen der Hauptschule aber auf eine harte Probe gestellt. Weder familiär noch schulisch unterstützt entsteht für Sunay eine krisenhafte Zuspitzung, die ihre schulische Leistungsmotivation zu unterminieren droht. Sie wird in der Hauptschülerkultur zu einer Außenseiterin. Als inzwischen sehr leistungs- und aufstiegsorientierte Schülerin, sieht sie sich von schuldistanzierten Peers umgeben, was ihre Motivation zu untergraben droht:

„*neunte Klasse da hat ich auf gar nix mehr lust so . obwohl ich auch . eigentlich recht gute noten hatte, aber ich hatte keine lust mehr aufs lern (…) weil keiner was gelernt hat keiner was gemacht hat . . ja als einzige hat man da auch nich viel lust*“. (ebd. S. 114)

Hier rät ihr eine Lehrerin, zu der Sunay eine vertrauensvolle Beziehung hat, auf eine andere Hauptschule zu wechseln, an der günstigere Lernvoraussetzungen bestünden. Durch diese Beratung kann Sunay ihren Entwurf des Aufstiegs in die gymnasiale Oberstufe konsolidieren und wird auf der neuen Schule dem zum Realschulabschluss führenden Zweig der 10. Klasse zugewiesen, den sie als eine der besten Schüler\*innen abschließt. Damit hat sich Sunay ihren ‚Bildungstraum‘ erfüllt und sich weit von ihrem familiären Herkunftsmilieu entfernt und muss entscheiden, welche Schule sie anwählen soll? Hier fragt sie erneut die Lehrerin ihrer ersten Hauptschule um Rat, was einerseits verdeutlicht, dass sie kaum auf beratende Bildungsanwälte zurückgreifen kann, aber auch, wie wichtig eine derartige professionelle Bildungsberatung für sie ist. Diese rät ihr, auf die gymnasiale Oberstufe einer Gesamtschule zu wechseln, weil dort die Erfolgsaussichten größer seien.

Im individualisierten Übergang auf die neue Schule treten aber – erwartungswidrig – starke Belastungen und Irritationen auf: die deutlich steigenden Anforderungen und die Konfrontation mit einer neuen Lernumgebung, auf die sie mit ihren Lernmethoden nicht wirklich vorbereitet ist; das Empfinden, den eigenen hohen Leistungsansprüchen nicht gerecht zu werden und die Erfahrung, dass sie ihre Peeraktivitäten sehr einschränken muss und die Schule ihr Leben zu vereinnahmen droht („*die Schule nimmt einem alles weg*“). In dieser krisenhaften Situation findet sich keine professionelle Unterstützung: Sunay ist im **individualisierten Übergang** komplett auf sich verwiesen. Das ist für sie doppelt problematisch: Denn hier treffen Jugendliche nicht nur auf eine für sie neue schulische Situation, sondern sie müssen sich auch mit dem schulstrukturell erzeugten Nachteil auseinandersetzen, dass ihnen in der Hauptschule Wissensnachteile entstanden sind. Das beschert diesen Jugendlichen – am Ziel ihrer Bildungsträume – eine massive Entwertung und hohe Risiken des Scheiterns. Hier setzt bei Sunay ein biographischer Reflexionsprozess ein, der dazu führt, dass Sunay ihre Lernformen für die Schule eigenaktiv verändert und ihre Noten in der 12. Klasse konsolidieren kann. Mit dieser Individualisierung der Problembearbeitung ist aber die große Gefahr verbunden, dass sie überfordert ist, sich entmutigt und trotz des Bildungserfolgs doch zu scheitern droht.

Trotz des Bildungsaufstiegs ist die Biographie Sunays stark belastet: Ihr fehlt die Anerkennung durch signifikante Andere, was sich bei ihr in einem Mangel an Selbstwert zeigt. So werfen schlechte Noten Sunay fast aus der Bahn: „*bin dann am ende, ich, mach mir tagelang so, ja ich wird so . deprimiert so so, ich mach mir tagelang so sorge*n“ (ebd. S. 126). Sie wird auch in ihren Autonomiebestrebungen nicht unterstützt, sondern muss sich im Modus der Negation (‚nicht so wie…‘) verselbstständigen. Zudem hängt ihr Entwurf einer eigenständigen Zukunft an ihrem Bildungserfolg: Nur, wenn sie das Abitur besteht, kann sie sich aus ihren familiären Tradierungen lösen, einen (Bildungs-)Aufstieg vollziehen, der sie zu einer Bildungs-Anderen ihrer Familie macht. Den schulischen Anforderungen nicht zu genügen, impliziert, an ihrem „Individuations-Traum“ jenseits ihres familiären Erbes zu scheitern:

„*also ein mädchen sollte auch heiraten kinder kriegen und das ist nicht mein ding so weil, ich will einfach . halt eben meine schule machen vielleicht g- äh arbeitsstelle danach und ähm krieg dann – äh verdien dann mein geld . dann nehm ich einfach en auto und f- fahr- fahr- mm fahr die welt . fahr durch die ganze welt einfach so . ich will auch keine verantwortung tragen ich kann auch keine kinder oder . so erziehen das . also . eine familie zu haben is für mich jetzt im moment unvorstellbar*“. (ebd.)

Wir sehen daran, dass schulische Übergänge – hier die individualisierte Einmündung in die gymnasiale Oberstufe mit neuen inhaltlichen, pädagogischen, unterrichtlichen und sozialen Herausforderungen – nicht nur für den Bildungsverlauf hochgradig bedeutsam ist, sondern auch für die gesamte (Jugend-)Biographie und die Selbstentwürfe. Der Bildungserfolg und die Bewältigung dieses individualisierten Übergangs ist gewissermaßen das Nadelöhr, durch das der gesamte biographische Entwurf von Sunay hindurch muss, um realisierbar zu bleiben. Nur durch die Bewährung in diesen krisenhaften Übergängen kann Sunay sich eine umfassende Verselbstständigung und Individuation jenseits ihrer Herkunft eröffnen.

Schneider (2018) kommt in ihrer Studie zum Ergebnis, das der individualisierte Übergang in die gymnasiale Oberstufe für alle Fälle ihres Samples (bis auf einen Sonderfall) mit teilweise extremen Belastungen, Verunsicherungen und biographischem Erleiden verbunden ist. Sie spricht von einer schulischen **Degradierungsverlaufskurve**. Wie kommt es zu dieser **Dominanz leidvoller Übergänge**?

Zentral sind **erstens** institutionelle Konstellationen, etwa gravierend unterschiedliche Leistungsanforderungen, differente Lernmilieus in Hauptschule und gymnasialer Oberstufe, die fehlende zweite Fremdsprache etc., die Hauptschüler\*innen in ihrer Bildungsentwicklung benachteiligen und die Bewährung in der gymnasialen Oberstufe immens erschweren.

**Zweitens** sind es antizipatorische Erwartungen, dass der Leistungserfolg auch auf der neuen Schule fortgesetzt oder gar noch gesteigert werden kann. In Verbindung mit der hohen emotionalen und biographischen Relevanz von Noten (vgl. Sunay) – und der massiven emotionalen Destabilisierung bei schlechten Leistungen – resultiert daraus eine starke Anfälligkeit für Enttäuschungen, auch weil der Leistungsabfall individualisiert als eigenes Versagen gedeutet wird. Damit geht die Gefahr von Demotivation und Resignation einher.

**Drittens** erleiden diese Schüler\*innen nahezu durchgängig eine Fortsetzung ihrer Stigmatisierungserfahrung. Der Hauptschüler\*innenstatus lässt sich nicht einfach abschütteln, sondern ihnen hängt das Stigma des (ehemaligen) Hauptschülers auch in der gymnasialen Oberstufe weiter an. Sie erfahren damit Entwertungen von Seiten relevanter Lehrer\*innen, aber auch durch die neuen Schulpeers. Zwar sind sie der Hauptschule entkommen, ohne ihr aber wirklich entkommen zu können – die Fortsetzung der sozialen Bildungs-Verachtung holt sie auch in der gymnasialen Oberstufe ein.

V**iertens** sind diese Schüler\*innen mit dem Fortwirken familiärer Krisen und Belastungen konfrontiert (vgl. Fall Sunay). Das betrifft fehlende familiäre Unterstützung im Aufstiegsstreben, das Ausfallen signifikanter Anderer, aber auch starke Familienkonflikte. Die Auseinandersetzung mit emotionalen familiären Verstrickungen und Konflikten bindet zusätzliche Energie, Zeit und Ressourcen, die schulisch dringend benötigt werden.

Umso entscheidender wäre **fünftens,** dass es stellvertretende signifikante Bildungs-Andere, bildungsbiographische Berater und eine institutionelle Flankierung des individualisierten Übergangs gäbe. Hier zeigt sich nahezu durchgängig bei allen Schüler\*innen, dass dies – bis auf punktuelle Unterstützungen – auf Seiten der neuen Schulen unterbleibt. Man könnte auch von einem Ausfall der Institution bei der Stabilisierung aufsteigender Bildungsbiographien sprechen. Diese Rolle übernehmen – wenn überhaupt – eher außerschulische Andere oder etwa auch bildungserfolgreiche Peers, die zu Gesprächspartner\*innen, Berater\*innen und Unterstützer\*innen in der Auseinandersetzung mit der Degradierungsverlaufskurve werden.

**All das mündet in eine fast paradox zu nennende Erfahrung** mit hohen **biographischen Kosten**: Am Ziel ihrer Bildungsträume, drohen diese für die Schüler\*innen wie eine Seifenblase zu zerplatzen. Der schwer erarbeitete Bildungsaufstieg mündet fast nahtlos in eine faktische oder drohende Abstiegserfahrung. Man kann dies auch als **Schulkarrierefalle** bezeichnen**.** Wenn Jugendliche auf signifikante Bildungsandere und Begleiter zurückgreifen können, eine relativ ungebrochene und starke Bildungsaufstiegsorientierung entwickelt haben, die familiären Belastungen nicht dominant werden und bereits während der Hauptschulzeit reflexive Formen der Auseinandersetzung mit Krisen- und Belastungserfahrungen entwickelt wurden – Schütze spricht von „biographischer Arbeit – dann können die hohen Risiken schulisch zu scheitern reduziert werden.

1. **Pädagogische und schulstrukturelle Konsequenzen und Herausforderungen**

Was lässt sich nun schulstrukturell aus diesen Fällen und Studien folgern?

* Frühe Übergänge in stark gegliederten und hierarchisch gestuften Schulsystemen bilden zentrale Knotenpunkte und Weichenstellungen für künftigen Bildungserfolg. Die passförmig positive Einmündung im Fall Rainers in das exklusive Gymnasium und die entsprechende Übergangserfahrung von Michelle auf die Hauptschule stehen für idealtypische Reproduktionsmuster von Bildungsungleichheit nach der Grundschule.
* Die Einmündung in sozial und kollektiv stigmatisierte und verachtete Bildungsräume – sei es die Hauptschule oder vergleichbare stigmatisierte Schulen in sozial prekären Stadtvierteln (auch in Zweigliedrigkeit) – bilden für die in sie einmündenden Schüler\*innen außerordentliche Belastungen, erzeugen Scham und Exklusionsgefühle und erschweren einen Bildungsaufstieg ungemein.
* Letztlich tendieren frühe stratifizierende Übergänge dazu, einerseits die Privilegierung bereits familiär und milieuspezifisch Privilegierter zu befördern und andererseits die Bildungsbenachteiligung bereits familiär und milieuspezifisch Benachteiligter fortzuschreiben.
* Das hängt mit der Entstehung selektionsbedingter schulischer Lern- und Bildungsmilieus zusammen, die Bildungserfolg und Aufstiegsstreben befördern, aber auch massiv erschweren können (vgl. Fall Sunay).
* Die Übergangserfahrungen der Schüler\*innen wurzeln dabei in grundlegenden Schul- und Bildungsorientierungen, wie sie bereits in der antizipatorischen schulischen Sozialisation der familiären Milieus erzeugt werden und während der Grundschule – in der Auseinandersetzung mit deren Anforderungen – zu sehr unterschiedlichen Schülerhabitus verdichtet werden.
* Die schulstrukturellen Effekte sind nur zum Teil durch pädagogische Maßnahmen und Programme zu bearbeiten. Sie stellen vielmehr „hard facts“ dar, die pädagogische Initiativen auch immer wieder unterminieren können.

Was ist nun – mit dieser Relativierung – für Handlungsmöglichkeiten von Einzelschulen und Lehrer\*innen im Übergangsgeschehen zu folgern?

* Hoch bedeutsam ist, dass die Übergangserfahrungen von Schüler\*innen auf dieselbe Schule extrem unterschiedlich sind. Das gilt es – individualisierend angesichts der Heterogenität der Schüler\*innen - bezüglich von Übergangsmaßnahmen immer mit zu denken.
* Vergemeinschaftungserfahrungen in Ritualen und Feiern bilden eine wichtige Grundlage für die Herausbildung von Zugehörigkeit und die Identifikation mit der Schule, müssen aber sensibel daraufhin befragt werden, inwiefern in ihnen auch subtil Drohungen und Exklusionslinien enthalten sind (vgl. das Martin-Luther-Gymnasium).
* Von höchster Relevanz, nicht nur bei individualisierten Übergängen, dort aber besonders deutlich, ist es, dass Pädagog\*innen als beratende, unterstützende und fördernde signifikante Bildungsandere zur Verfügung stehen, die sich nicht nur fachlich – das ist für die Förderung von aufsteigenden Schüler\*innen hoch bedeutsam – sondern auch persönlich für den Bildungsübergang verantwortlich fühlen. Daran hängt – das Ergeben schülerbiographische Studien nahezu durchgängig - Erfolg bzw. Misserfolg des Bildungsaufstiegs.
* Bei Schüler\*innen, die im Übergang oder im Schulformabstieg deutliche Leistungserholungen zeigen, die aber ohne eine Veränderung ihrer Lern- und Unterrichtspraktiken zustande kommen, sondern Bezugsgruppeneffekten (etwa dem Fehlen der leistungsstraken Mitschüler\*innen aus der Grundschulzeit auf der neuen Schule) geschuldet sind, gilt es an diesen Erfolgserlebnissen, die Motivationsschübe auslösen können anzusetzen und an der Veränderung von Lern- und Unterrichtspraktiken dieser Schüler\*innen zu arbeiten. Nur das verhindert einen mehr oder weniger schnellen Rückfall in vorhergehende Leistungsprobleme, insbesondere für Schüler\*innen der Schülerhabitus der Schulfremdheit.
* Und nicht zuletzt: Wenn kritische und hoch riskante Übergangserfahrungen vorliegen, sind sie zumeist mit familiären Konstellationen verstrickt. Familiäre Schulfremdheit, mangelnde Unterstützung, fehlende Möglichkeiten der Bildungsflankierung, Familienkonflikte und -belastungen stellen gravierende Beeintrcähtigungen im Übergangsgeschehen dar. Hier bedarf es eines multiprofessionellen Arbeitsbogens der Kooperation von Sozialpädagogik, Kinder- und Jugendhilfe, Schulsozialarbeiter\*innen, Schulpsycholgen etc.

**Literatur**

(hier sind nur Studien angegeben, auf die sich die dargestellten Fälle und Forschungsergebnisse beziehen)

Helsper, W., Kramer, R. T., Hummrich, M. & Busse, S. (2009): Jugendliche zwischen Familie und Schule. Wiesbaden: VS Verlag.

Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018): Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer VS.

Kramer, R. T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2009): Selektion und Schule. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden VS Verlag.

Kramer, R. T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2013): Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? Wiesbaden VS Verlag.

Schneider, E. (2018): Von der Hauptschule in die Sekundarstufe II: eine schülerbiographische Längsschnittstudie. Wiesbaden: Springer VS.

Thiersch, S. (2014). Bildungshabitus und Schulwahl. Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familiären Erbes. Wiesbaden: Springer VS.