

ordnungspolitischer Dualität zu überwinden. Aktives staatliches Handeln ist dafür eine zentrale Voraussetzung. Die Steuerung und Regulierung des Systems Beruflicher Bildung fordert nicht nur wegen dessen wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischer Relevanz staatliche Intervention heraus, sondern auch aufgrund seines traditionell sozialpolitischen Engagements sowie des Verfassungsauftrags, gleiche Lebensverhältnisse im Gemeinwesen zu gewährleisten.

*Verf.: Prof. Dr. habil. Friedhelm Schütte, TU Berlin, Institut für Berufl. Bildung und Arbeitslehre, Stellv. Geschäftsführender Direktor, Marchstr. 23 – MAR 1-4, 10587 Berlin, E-Mail: friedhelm.schuette@tu-berlin.de*

*Wulf Hopf*

## Selektion im Bildungssystem

Die historische Entwicklung des Schulrechts nimmt immer wieder Bezug auf den Konflikt zwischen dem Interesse der Eltern an einer ihren Kindern angemessenen, möglichst weiterführenden Ausbildung und dem Interesse der Schule und Lehrerschaft, die Zuweisung zu Bildungsgängen nach von ihnen definierten Leistungsanforderungen und -ergebnissen vorzunehmen. Die hierin angelegten Konflikte verweisen auf die Auslese- oder Selektionsfunktion des Schulsystems. „Schulische Selektion“ wird in der öffentlichen Diskussion seit längerem fast automatisch mit *sozialer* Selektion gleichgesetzt, d. h. mit einem Ergebnis schulischer Auswahl- und Lernprozesse, bei dem Bedingungen der familialen Herkunft von Kindern und Jugendlichen einen ungerechtfertigt hohen Einfluss auf den Bildungserfolg ausüben. Solche „zugeschriebenen“ Bedingungen der familialen Herkunft sind z. B. die Geschlechtszugehörigkeit, der sozioökonomische Status der Eltern und damit der Familien, der Status als Zuwanderer oder Einheimischer, die regionale Zugehörigkeit. Auch dieser Beitrag geht in seinem zweiten Teil auf die soziale Selektion im Schulsystem ein. Davor aber unternimmt er den Versuch, Rahmenbedingungen der Selektion im deutschen Schulsystem zu beschreiben, die noch nicht zwingend eine soziale Selektion beinhalten. Auf diese Weise wird der *indirekte* Charakter der sozialen Selektion in modernen Schulsystemen erkennbar. Es sind Systeme, in denen die soziale Selektion „mitlaufend“ durch das Zusammenwirken von schulstrukturellen Merkmalen mit Prinzipien erzeugt wird, die gegen ständische, offen sozialdiskriminierende Praktiken der Vormoderne entwickelt wurden: das Leistungsprinzip und das grundlegende Recht auf freie Wahl der Ausbildung.

### 1 Rahmenbedingungen der Selektion im deutschen Bildungswesen

Moderne Bildungssysteme organisieren massenhafte Lernprozesse von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen über eine lange Zeit ihrer Lebensspanne und teilen sie dabei nach unterschiedlichen inhaltlichen Profilen „horizontal“ und nach unterschiedlichem Spezialisierungsgrad, nach Schwierigkeit und Dauer „vertikal“ auf.<sup>1</sup> Diese Aufteilungen sind mit Entscheidungen über

<sup>1</sup> Vgl. dazu *Lundgreen, P.*, Schule im 20. Jahrhundert. Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung, in: *Benner, D./Tenorth, H.-E.* (Hrsg.), Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext (= *Z. f. Päd.*, 42. Beiheft), Weinheim/Basel 2000, S. 141–165.

die Zugehörigkeit der Lernenden zu Profilen und Niveaus verbunden und haben insofern selektiven Charakter. Aus der Fülle von Möglichkeiten, nach den eigenen Wünschen, Interessen, Fähigkeiten und Risikoabschätzungen einen bestimmten Bildungsabschnitt zu beginnen oder fortzusetzen, wählen die Lernenden (bzw. auch ihre Eltern) aus (Selbstselektion). Die Institution Schule und ihr Personal prüfen, ob diese Wahl mit den Anforderungen der Institution übereinstimmt oder nicht (Fremdselektion). In bestimmten Abschnitten der Bildungslaufbahn – an den „Übergängen“ von einer Schulform in eine andere – wirken Fremd- und Selbstselektion unmittelbar zusammen. Das ist auch bei freiwilligen Klassenwiederholungen der Fall, wenn sie der Verbesserung der Schulleistungen dienen sollen. In anderen Abschnitten, vor allem bei Prüfungen, nimmt allein das Lehrpersonal die Selektion vor. Sie entsprechen am ehesten dem umgangssprachlichen Sinn von „Selektion“, der diese als Ausübung von Herrschaft begreift.

Es geht immer um die Entscheidung „dazugehörend – nicht dazugehörend“. Die Häufigkeit und der Ort von Selektionsentscheidungen hängen damit grundlegend von der Organisationsstruktur eines Schulsystems ab. Im deutschen typisierten Schulsystem haben sich entlang der maßgeblichen institutionellen Aufteilungen bestimmte „Selektionsschwellen“ herausgebildet<sup>2</sup>: vor Eintritt in die Grundschule, nach Ende der Grundschule bei der Zuweisung auf weiterführende Schulen, nach der Sekundarstufe I beim Übergang in das gehobene Sekundarschulsystem oder in die Berufsausbildung, nach der Sekundarstufe II usw.

Die Schwellen-Metapher bringt zum Ausdruck, dass die Selektionsentscheidungen an dieser Stelle über mehrere Jahre den Bildungsverlauf bestimmen können. Aber auch das Jahrgangsklassensystem hat in der Vergangenheit Selektionsentscheidungen erzwungen. Schließlich kann in einem allgemeineren Sinn auch die alltägliche Unterrichtskommunikation als Selektionsprozess verstanden werden. Wie die mikrosoziale Untersuchung der Schüler-Lehrer-Kommunikation zeigt, werden aus der Fülle der Möglichkeiten bestimmte, nämlich die richtigen oder angemessenen, Lernergebnisse vom Lehrer ausgewählt und die falschen zurückgewiesen und korrigiert.<sup>3</sup>

Charakteristisch für die organisierten Lernprozesse der Moderne ist, dass sie in „Bildungslaufbahnen“ innerhalb von Institutionen stattfinden, die miteinander durch Aufnahme- und Abschlussregeln verknüpft sind. Ein Mittel zur Erhöhung der Durchlässigkeit bzw. vertikalen Mobilität innerhalb eines ansonsten stark typisierten Schulsystems stellen Zusatz- und Äquivalenzregeln dar, die im Ergebnis zu einer stärkeren „Entkoppelung“ von Schulform und Abschluss führen. Damit ist gemeint, dass auch an einer „niederen“ Schulform die Voraussetzungen für einen höheren Abschluss erworben werden können und dass eine höhere Schulform ebenfalls den für niedere Schulen typischen Abschluss vermittelt. Beim qualifizierten Hauptschulabschluss im Vergleich zum „einfachen“ wird die Veränderung der Optionen sehr deutlich: Der „einfache“ Hauptschulabschluss ist insofern eine *Sackgasse* hinsichtlich weiterführender allgemeiner Bildung, als er – für den Normaltyp der 9jährigen Hauptschule geltend – nur noch den Übergang in berufliche Arbeit, Familie oder berufliche Ausbildung bietet. Der „qualifizierte“ Hauptschulabschluss nach 10 Jahren und beim Vorliegen bestimmter Notenanforderungen erweitert diese Optionen um den Zugang zur Realschule und die daran anschließenden Weiterbildungsmöglichkeiten bis hin zur allgemeinen Hochschulreife und zur Fachhochschulreife. Man kann sagen, dies sei ein Stück „Entkoppelung“ von Schulform und Berechtigung, aber zugleich ist die Hauptschule plus 10. Klasse

2 Vgl. dazu *Bellenberg, G./im Brahm, G.*, Reduzierung von Selektion und Übergangsschwellen, in: *Quenzel, G./Hurrelmann, K.* (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, Wiesbaden 2010, S. 517–535.

3 Vgl. *Kalthoff, H.*, „Wunderbar, richtig“. Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht, in: *Z. f. Erziehungswissenschaft* 3 (3), 2000, S. 429–446.

etwas anderes als die traditionelle Hauptschule nach 9 Jahren. Auch in der beruflichen Bildung sind vergleichbare, Bildungsberechtigungen nachholende Zusatzausbildungen eingerichtet worden. Im Ergebnis werden die die Abschlüsse – auf der Basis eines gegliederten Schulsystems und der davon getrennten beruflichen Bildung – zunehmend „polyvalent“ und anschlussfähig.

Zentraler Gegenstand der Aufnahme-, Äquivalenz- und Abschlussregeln sind Leistungsprüfungen und Lehrerkonferenz-Entscheidungen oder ihre Ergebnisse. Nach Art der Verknüpfung von Bildungsinstitutionen untereinander bzw. zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem können „terminale“ und „elektive“ Prüfungssysteme (H. Fend) unterschieden werden.<sup>4</sup> Bei einem „terminalen“ Prüfungswesen wird mit dem Bildungsabschluss die Berechtigung erworben, den nächsten Bildungsabschnitt zu beginnen. Bei einem „elektiven“ System prüfen die aufnehmenden Bildungs- oder Beschäftigungsinstitutionen die Eingangsvoraussetzungen selbst. Konstitutiv für die Selektion im deutschen Schulsystem ist ein terminales, „berechtigendes“ Prüfungswesen, bei dem vertikal gestufte schulische Abschlüsse darüber entscheiden, ob ein Absolvent ein Anrecht auf weiterführende Bildung oder – mit schwächerer Wirkung – auf „ausbildungsadäquate“ berufliche Einstufung erhält. Vor allem die staatlichen Laufbahnen des einfachen, mittleren, gehobenen und höheren Dienstes sind in Deutschland über das Berechtigungswesen eng mit der schulischen Hierarchie einfacher, mittlerer und höherer Abschlüsse verknüpft worden. Da das ursprünglich staatlich entwickelte Berechtigungswesen im 19. und 20. Jahrhundert auf die berufliche Einstufung in der Privatwirtschaft ausstrahlte<sup>5</sup>, bekam die Struktur vertikal gestufter Schul- und Hochschultypen in Deutschland zusätzlich zur „staatsfunktionalen Verkoppelung“ eine weitere Unterstützung durch die Hierarchie privatwirtschaftlicher Berufe und Karrieren.

Historischer Inbegriff einer derartigen Berechtigung ist in Deutschland seit Ende des 18. Jahrhunderts das Abitur.<sup>6</sup> Es verdankte seine einzigartige, bis heute nachwirkende Stellung der Tatsache, dass ein Schultyp – das traditionelle humanistische Gymnasium – das Monopol auf Vergabe der Hochschulreife besaß und dass diese „allgemein“, d. h. zum Studium eines jeden Universitätsfaches berechnete. Diente das preußische Abiturientenexamen von 1788 zunächst nur der Auswahl einer relativ kleinen Gruppe von förderungswürdigen, mit Stipendien oder dergleichen unterstützten „Bildungsaufsteigern“ aus nicht-privilegierten Elternhäusern, so entwickelte es sich im Zuge des Umbaus des preußischen Gymnasiums zwischen 1790 und 1820<sup>7</sup> zur verbindlichen, von allen jungen Männern abzulegenden Hochschulzugangsprüfung. Alle „Berechtigungskämpfe“ des 19. Jahrhunderts im höheren Schulwesen (insbesondere nach 1860) orientierten sich an dem ausgesprochen starken Abitur-Privileg des humanistischen Gymnasiums. Es diente damit der schrittweisen Integration, aber auch der Unterwerfung nicht-klassischer höherer Ausbildungen (Realgymnasium mit Latein, ohne Griechisch; Oberrealschule ohne Latein und ohne Griechisch) unter die Anforderungen der gymnasialen höheren Bildung.

Das Abitur als „terminale“ Prüfung weist eine Besonderheit der pädagogischen Selektion auf, die es auch nach der Reform der gymnasialen Oberstufe zu einem Kern-Kurs-System im Jahr 1972 nicht gänzlich verloren hat: die Zwei-Phasigkeit des Selektionsgeschehens. Sie besteht darin, dass zunächst „Voraussetzungen“ für die Zulassung zur Abschlussprüfung zu erwerben sind und dass dann – in der Schlussphase des Lernens – unabhängig von den Vorleistungen die entscheidende

4 Bellenberg, G./im Brahm, G., a. a. O., S. 517.

5 Vgl. für die höhere technische Bildung Lundgreen, P., a. a. O., S. 144 ff.

6 Vgl. Herrlitz, H.-G., Studium als Standesprivileg. Die Entstehung des Maturitätsproblems im 18. Jahrhundert – Lehrplan- und gesellschaftsgeschichtliche Untersuchungen, Frankfurt a. M. 1973.

7 Vgl. Jeismann, K.-E., Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787–1817, Stuttgart 1974.

Prüfung erfolgt. Diese Zwei-Phasigkeit des Selektionsgeschehens hat bis zur Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts auch das Hochschulstudium charakterisiert. Erst mit der Umstellung auf Bachelor und Master hat ein kumulatives, semesterbegleitendes Abarbeiten der Prüfungsanforderungen in der Hochschule denselben Schritt vollzogen, der in der Oberstufenbildung lange vorher getan wurde. Dadurch ist die Selektion in der Sekundarstufe II und im Studium verstetigt worden.

Eine Berechtigung wie das Abitur entfaltet ihre Wirkung in drei Richtungen: a) Sie bindet einerseits die aufnehmende Institution in Grenzen, ohne eine Garantie für einen erfolgreichen Übergang darzustellen. b) Andererseits schirmt sie den Inhaber der Berechtigung auf dem Arbeits- oder Bildungsmarkt gegen Mitbewerber ab, die nicht über die Berechtigung verfügen. Max Weber hat diese Seite von Bildungsinstitutionen ganz nüchtern so beschrieben:

„Wenn wir auf allen Gebieten das Verlangen nach der Einführung von geregelten Bildungsgängen und Fachprüfungen laut werden hören, so ist selbstverständlich nicht ein plötzlich erwachender ‚Bildungsdrang‘, sondern das Streben nach Beschränkungen des Angebotes für die Stellen und deren Monopolisierung zugunsten der Besitzer von Bildungspatenten der Grund. Für diese Monopolisierung ist heute die ‚Prüfung‘ das universelle Mittel, deshalb ihr unaufhaltsames Vordringen. Und da der zum Erwerb des Bildungspatents erforderliche Bildungsgang erhebliche Kosten und Karenzzeiten verursacht, so bedeutet jenes Streben zugleich die Zurückdrängung der Begabung (des ‚Charisma‘) zugunsten des Besitzes...“<sup>8</sup>

c) Die dritte – und folgenreichste – Wirkung des Berechtigungswesens sieht Weber damit sehr deutlich: den Konflikt zwischen dem konkurrenziellen Streben nach „Besitz“ einer Berechtigung, deren Monopol Schutz auf dem Arbeitsmarkt verspricht, und *Bildungsinhalten*. Diese inhaltliche Seite der Bildung kann er hier jedoch nur als „Begabung“ im Sinne von besonderer Befähigung denken, die Charisma verleiht. Klar ist für Weber auch, welche der beiden Seiten in dem Konflikt den Kürzeren zieht: Das aufwendige, bürokratische Streben nach dem schnöden Besitz von Bildungsberechtigungen drängt „Bildung“ im Sinne von müheloser und glanzvoller, d. h. charismatischer „Begabung“ zurück. Der von Weber am Beispiel von Bildungspatenten und bildungsbürgerlich verstandener „Begabung“ beschriebene Konflikt ist auch heute noch virulent: Wie die kritische Pädagogik hartnäckig und zu Recht betont hat, droht in *allen* schulischen Lernprozessen das Interesse an den Lerninhalten durch das konkurrenziell bestimmte Interesse an Schulnoten und Zertifikaten verdunkelt und begrenzt zu werden.<sup>9</sup>

Die Fortsetzbarkeit einer Bildungslaufbahn hängt – neben der Erfüllung der personalen Voraussetzungen, insbesondere der Leistungsvoraussetzungen – maßgeblich davon ab, inwieweit Lerngelegenheiten zur Verfügung stehen, die in der staatlichen Erstausbildung öffentlich finanziert werden. Lange, spezialisierte Ausbildungen im tertiären Bereich sind kostspielig und in der Regel knapper als die allen zugängliche Grundausbildung im Primar- und Sekundarbereich. Die „Knappheit“ höherer Bildung bzw. allgemein: die Verteilung der öffentlichen Finanzierung von „Bildungsplätzen“ folgt dabei keinem ökonomischem „Naturgesetz“, sondern kann von herrschaftlichen Interessen an Konkurrenzausschluss und Statussicherung mitbestimmt sein. Die quantitative Verteilung von „Ausbildungsplätzen“ nach Fachrichtungen (horizontal) und Niveau (vertikal) ist damit

8 Weber, M., *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*, Studienausgabe hrsg. v. J. Winckelmann, 1. Halbbd. Köln/Berlin 1964, S. 736.

9 Vgl. dementsprechend zur Rolle von Lehrern *Streckeisen, U./Hänzi, D./Hungerbühler, A.*, *Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*, Wiesbaden 2007.

eine wichtige Randbedingung von Selektionsprozessen. So zeigen Gomolla und Radtke<sup>10</sup> in ihrer Untersuchung der „institutionellen Diskriminierung“ von Migrantenkindern, dass die Überweisung auf Sonderschulen bzw. auf die nur an Hauptschulen existierenden „Förderklassen“ auch vom quantitativen, kommunalpolitisch bestimmten Angebot abhängt.

Zu den allgemeinen Rahmenbedingungen für Selektionsprozesse im Schulsystem gehört auch das Jahrgangsklassensystem, das ein Erbe der bürokratischen Organisation des verpflichtenden Zwangslernens darstellt. Letztendlich durchgesetzt im 19. Jahrhundert, verknüpft das Jahrgangsklassensystem den Lernfortschritt einer Geburtskohorte mit einem „aufsteigenden“ Curriculum und seinen stetig geprüften Leistungsergebnissen. Wer die Zensurenanforderungen der Fächer erfüllt, wird am Ende des Schuljahres in die höhere Klasse „versetzt“. Wer sie nicht erfüllt, muss das Jahr wiederholen.<sup>11</sup> Es geht darum, nicht „den Anschluss zu verlieren“, d. h. weiterhin im Wettbewerb der Alterskohorte zu bleiben.

Das Jahrgangsklassensystem fordert nicht nur regelmäßige Selektionsprozesse, sondern es prägt auch den eigentümlichen Charakter des Leistungsprinzips in der Schule als Grundlage für Selektion. Die Leistungskonkurrenz innerhalb der Schule ist über die Jahrgangsklassen wie das Beförderungssystem einer Bürokratie organisiert. Befördert wird die Gruppe der Altersgleichen, in der der einzelne Schüler verbleibt, wenn er die Mindestanforderungen für die Versetzung zur nächsten Klasse erfüllt. Die Stärke des Organisationsprinzips „Jahrgangsklasse“ setzt sich bis in die Zensurengebung fort. Die pädagogische Diskussion hat häufig den Gruppenvergleich als Grundlage der Zensurengebung kritisiert: Er beschränkt den Wahrnehmungshorizont auf die konkrete Schulklasse und erzeugt automatisch „Gewinner“ und „Verlierer“ als Abweichungen vom Klassendurchschnitt. In der Praxis der Zensurengebung hat sich trotzdem der Gruppenvergleich (neben der kriterialen und der individuellen Bezugsnorm) gehalten. Inwieweit klassen- und schulübergreifende Normierungen („Bildungsstandards“) hier zu Änderungen der Leistungsfeststellung und damit der pädagogischen Selektion führen, bleibt abzuwarten.

Der von Bildungspolitikern immer wieder beschworene *gesellschaftliche* „Aufstieg durch Bildung“<sup>12</sup> stellt sich innerhalb der *Schule* als bürokratisches Vorankommen im Jahrgangsklassensystem der Schultypen dar. Eine Bürokratie fragt nicht danach, ob die Ausgangsbedingungen des Aufstiegs Wettbewerbs innerhalb der Bürokratie in etwa gleiche waren und tut nichts zu ihrer Egalisierung. „Leistungsgemäß“ muss nur die Beförderung selbst (d. h. der Übergang) sein. Diese Leistungsgemäßheit wird durch Prüfungen hergestellt. Individualisierende Prüfungen „ohne Ansehen der Person“ stellen innerhalb eines Beförderungssystems den stärksten Ausweis der „Leistungsgerechtigkeit“ des Ganzen dar.

Insofern sind die kompensatorischen Bemühungen des Staates um eine Angleichung der faktischen Ressourcen für den Bildungsaufstieg (z. B. in der Vorschulerziehung) eine *Abweichung* vom bürokratischen Beförderungssystem. Dieses bürokratie-fremde Element stellt eine historisch

10 Gomolla, M./Radtke, F.-O., Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, 3. Aufl. Wiesbaden 2009, S. 126 ff., 261 f. (zuerst 2003).

11 Zahlen hierzu bei Schümer, G., Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen, in: Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.), Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen, Wiesbaden 2004, S. 73–114. Dieselbe: Schule und soziale Ungleichheit. Zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in Deutschland und anderen OECD-Ländern, in: Die Deutsche Schule 97, 2005, S. 266–284. – Zu Maßnahmen zur Vermeidung von Sitzenbleiben und Abstufungen vgl. Bellenberg, G./im Brahm, G., a. a. O.

12 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierung für Deutschland. Bonn, Berlin 2009.

späte Erscheinung dar (nach dem 2. Weltkrieg). Sie entstammt der Sozialstaats-Diskussion bzw. der Idee eines fairen, „sportiven“ Wettbewerbs, bei dem die Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu Beginn in etwa gleiche „Chancen“ aufweisen sollten.<sup>13</sup> Bei einem Zwangs-Schulsystem, das alle Angehörigen eines Geburtsjahrgangs mit ihren völlig verschiedenen familialen Ausgangsvoraussetzungen ohne jede Vorbereitung „einzieht“ und dann im Jahrgangsklassensystem „befördert“, ist ein chancengleicher Wettbewerb kaum gegeben. Die Kompetenzen nähern sich im Verlauf der Grundschulzeit in Deutschland zwar an, bleiben aber noch erheblich, wie die IGLU-Ergebnisse ausweisen.

Selektion im Schulsystem hängt von den genannten institutionellen „Angebots“-Bedingungen ab – von der Schulstruktur, vom Laufbahn- und Prüfungssystem, von der Jahrgangsklassen-Organisation und von der quantitativen Verteilung der „Bildungsplätze“ nach vertikaler und horizontaler Differenzierung. Diese Bedingungen sind nicht die Selektion selbst, aber sie könnten in ihrer Verknüpfung ein „Selektionsregime“ ausmachen. Wenn man etwa das Selektionsmuster im deutschen Schulsystem von 1955 mit dem von 2005 vergleicht, dann könnte man sagen: Die Selektion ist „post-fordistisch“ in dem Sinne geworden, dass nicht mehr einfache „Qualifikationsblöcke“ in Schul- und Hochschultypen hervorgebracht bzw. ausgelesen werden, die sich nur in der relativ wenig differenzierten Dauer der Ausbildung, in wenig differenzierten Schultypen und in einer Monovalenz der Abschlussprüfungen unterscheiden. Vielmehr führen die oben skizzierten Veränderungen (Neuschaffung von Institutionen, Vernetzung der Abschlüsse, Beseitigung von Sackgassen, Vermeiden von Klassenwiederholungen und Abstufungen) zu einem inklusiveren, vernetzten „System“ von „Bildungsgängen-in-Schulformen“, in dem die einzelne Bildungslaufbahn weniger „gleichschrittig“ oder im kollektiven Verbund vorangeht, sondern individueller wird. Zugleich stellt das völlige Fehlen einer anschlussfähigen Berechtigung<sup>14</sup> heute eine größere Belastung dar als vor 50 Jahren.

Mit deutlich kritischem Akzent hat Hartmut Ditton das deutsche Bildungssystem als ein „recht eigentümliches System“ beschrieben, „das durch häufige Selektionen und eine immer feiner werdende Differenzierung der Bildungswege gekennzeichnet ist. Damit erhöht sich die Gefahr, dass an den zahlreichen Verzweigungen und angesichts der vielfältigen Optionen die Zahl der Fehlentscheidungen vergrößert und die erzeugten Frustrationen potenziert werden. Bei der Vielfalt der Übergänge können vermehrt Brüche in Bildungsbiographien entstehen ...“<sup>15</sup> Ditton glaubt, dass ein weniger verzweigtes und – im Vergleich der Bundesländer – übersichtlicheres System solche Fehlentwicklungen vermeiden helfe. Nicht unerwähnt bleiben sollte, dass die verschiedenen Maßnahmen zum Abbau von Selektionsschwellen und zur Erhöhung der Anschlussfähigkeit von Ausbildungsabschnitten an der schulorganisatorischen Grundlage – der „Hierarchisierung der Abschlüsse nach Schulformen“<sup>16</sup> – nichts geändert haben. Ein Teil jener Maßnahmen ist erst in Reaktion auf Vorstöße zur Einrichtung eines integrierten Schulsystems entstanden.

Das System von anschlussfähigen „Bildungsgängen-in-Schulformen“ ist von der Expansion der weiterführenden Bildung stimuliert worden und hat sie seinerseits angeregt. Wenn Titze vom „his-

13 Vgl. Hopf, W., Freiheit – Leistung – Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland, Weinheim/München 2010, S. 64 ff.; Hopf, W., Bildung, chancengleiche Konkurrenz und gleiche gesellschaftliche Teilhabe, in: WSI-Mitteilungen 2011 (4), S. 195–201.

14 Solga, H., Jugendliche ohne Abschluss und ihre Wege in den Arbeitsmarkt, in: Cortina, K. S. u. a. (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek b. Hbg. 2003, S. 710–754.

15 Ditton, H., Selektion und Exklusion im Bildungssystem, in: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.), a. a. O., S. 68 f.

16 Vgl. Bellenberg, G./im Brahm, G., a. a. O., S. 533.

torischen Siegeszug der Bildungsselektion“ spricht<sup>17</sup>, so ist damit nicht nur in einem begrenzten Sinn das Vordringen des Prüfungswesens in allen Bereichen der Ausbildung gemeint, sondern auch die damit eng verbundene Expansion der weiterführenden Bildung. Der „historische Sieg der Bildungsselektion“ meint dann die generelle Umstellung der Verteilung der Talente in einer Gesellschaft auf Bildungs-Vorleistungen, die in Prüfungen nachgewiesen werden, und die eigendynamische, nur noch sehr begrenzt steuerbare Entwicklung des Bildungswesens. Im langfristigen historischen Vergleich zeigt Titze, dass es zwei große Expansionsschübe in der deutschen Schulgeschichte gegeben hat: in den letzten drei Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts und – vor allem – seit Beginn der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts.

In der genaueren Analyse des Hochschulbesuchs und der Abschlussprüfungen von vier akademischen Karrieren – Theologie, Medizin, Jura, höheres Lehramt – kann Titze zudem einen Aspekt der Selektionsprozesse beleuchten, der in den bisherigen Überlegungen überhaupt noch keine Rolle spielte, aber in das Zentrum der pädagogischen Selektion führt: der Zusammenhang zwischen zyklisch verlaufender Expansion und Erfolg bzw. Misserfolg bei Prüfungen. Die Kurven der Prüfungszahlen (als Ausdruck einer zyklischen Entwicklung der Bildungsexpansion) und der Erfolgsquoten verlaufen in Preußen seit Mitte des 19. Jahrhunderts bis in die vierziger Jahre des 20. Jahrhunderts nahezu spiegelbildlich. Bei geringen Prüfungszahlen sind die Erfolgsquoten hoch, bei hohen Prüfungszahlen dagegen niedrig. Die Prüfungen sind je nach zyklischer Lage unterschiedlich streng. In expansiven Phasen des Hochschulbesuchs öffnet sich zudem die soziale Rekrutierungsbasis der akademischen Karrieren nach unten in der Schichtungshierarchie, in restriktiven Phasen wirken Abschreckungseffekte sozial selektiv. Hochschulzugang und Prüfungsauslese am Ende des Studiums stehen in einem bestimmten Zusammenhang: „Wenn der Filter der sozialen Auslese beim Zugang in die begehrten Karrieren wieder enger wird, verbessern sich zugleich die Erfolgchancen bei der *Prüfungsauslese*, freilich nur für diejenigen, die angesichts schlechter Berufsaussichten tatsächlich ins Studium und bis zur Prüfung gelangen.“<sup>18</sup>

## 2 Soziale Selektion im modernen Schulsystem: die Rolle von Wahlfreiheit und Leistung

Wir hatten eingangs zwischen der Selektion im Bildungssystem und der *sozialen* Selektion unterschieden. Die Bildungsselektion wirkt unterschiedlich auf verschiedene soziale Gruppen, wie die eben wiedergegebenen Ergebnisse zur Zugangs- und Prüfungsauslese in akademischen Karrieren zeigen. Wenn man diesen Perspektivwechsel vornimmt, wird die Besonderheit der sozialen Selektion im modernen, nach-ständischen Bildungswesen deutlich. Sie soll im Folgenden genauer dargestellt und durch Ergebnisse der aktuellen Bildungsforschung ergänzt werden.

Wie im ersten Teil dieses Aufsatzes beschrieben, ist das moderne Bildungssystem auf die Einbeziehung prinzipiell aller, als gleich wahrgenommener Kinder und Jugendlichen ausgerichtet. Es vernetzt unterschiedliche Bildungsinstitutionen durch anschlussfähige Teil-Karrieren, die von Wahlen und Leistungsprüfungen reguliert werden, d. h. von Prozessen der Selbst-Selektion und der Fremd-Selektion, und in Leistungszertifikaten („Abschlüssen“) enden. Ein solches System verändert die Art und Weise, wie sich die mit der Geburt in eine Familie zugeschriebene Ungleichheit

17 Titze, H., Der historische Sieg der Bildungsselektion, in: Z. f. Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE) 18, 1998, S. 66–81.

18 Titze, H., a. a. O., S. 79.

im Bildungssystem ausdrückt, gegenüber einem ständischen Schulsystem grundlegend.<sup>19</sup> In diesem waren die Statusunterschiede die rechtlich und politisch verfasste *Grundlage* des Bildungssystems, die für alle Gesellschaftsmitglieder offensichtlich war. Das galt für die Trennung der niederen von der höheren Bildung sowie für die nach Geschlecht und Religion getrennten Schulformen. Im modernen, funktional differenzierten, an Leistung ausgerichteten Bildungssystem ist die direkte, herrschaftlich-rechtliche Regulierung der Statusungleichheit verschwunden, an ihre Stelle tritt eine indirekte, durch Leistung und Wahl vermittelte Ungleichheit der zugeschriebenen Statusmerkmale. Sie entfalten als nur noch *soziale* (nicht mehr politisch regulierte) Gruppenzugehörigkeiten ihre Wirkung, oder es entstehen historisch neue, teils soziale, teils rechtlich-politische Gruppenzugehörigkeiten wie beim Migrationsstatus.

Der Charakter der Statuszuschreibung und daran anschließend der Zuweisung zu Bildungsinstitutionen ändert sich: Sie erfolgt nicht mehr nach Herrschaft und Recht *ex ante* und im öffentlichen Raum, für alle sichtbar, sondern sie erfolgt faktisch und verborgen in den Erziehungs- und Bildungsprozessen von Familie und Schule und kann erst im Nachhinein empirisch nachgewiesen werden. Vor allem die Familie bekommt dadurch in der modernen Gesellschaft eine besondere Rolle für die Statuszuschreibung: Da es kaum noch institutionelle Zuschreibungen gibt, wird das Geboren-Sein in eine Familie, die unter bestimmten Ressourcen-Bedingungen lebt, der zentrale Ausgangspunkt für eine *inhaltlich* gegenüber der vormodernen Gesellschaft *erweiterten* Statuszuschreibung qua Geburt. Es können – aus der Perspektive des Kindes – auch Bedingungen seines weiteren Lebens durch Geburt in eine Familie zugeschrieben sein, die die Eltern durch eigene Leistung erworben haben, also z. B. der Bildungsstatus der Eltern oder der Status des erreichten Berufs. Dadurch kompliziert sich die einfache Gegenüberstellung von Zuschreibung und Leistung.

Für diese Situation sind unterschiedliche Formulierungen gefunden worden. W. Müller nennt sie die „Zuschreibung der Fähigkeiten zur Erbringung bestimmter Leistungen.“<sup>20</sup> Baumert und Schümer sprechen von „durch Leistung gedeckten“ herkunftsspezifischen Ungleichheiten.<sup>21</sup> Sprachlich wird so zusammen gebracht, was von der Idee des sozialen Handelns her eine Alternative darstellen soll: Wenn Leistungen und freie Wahlen an maßgeblichen Stellen den Bildungsverlauf bestimmen sollen, dann sollen durch Geburt vermittelte Zuschreibungen der Herkunft, des Milieus etc. keine Rolle spielen. Es ist aber komplizierter: die Zuschreibungen *spielen* faktisch eine Rolle und sie *vermitteln* sich über Leistung und freie Bildungswahlen, d. h. über genau jene Prinzipien, die das moderne Bildungssystem vom ständischen Bildungswesen unterscheidet. Da die Abhängigkeit des Schulerfolgs von den Bedingungen der sozialen Herkunft aber nicht determiniert ist und sich auf unterschiedliche Weise über die Selektion im Bildungssystem vermittelt, eröffnet sich ein Handlungsspielraum für pädagogische und politische Bemühungen, mehr oder weniger soziale Bildungschancengleichheit zu erreichen.

Die empirische Bildungsforschung der letzten zwanzig Jahre hat diese Zusammenhänge deutlich sichtbar gemacht. Sie betrachtet die Bildungslaufbahn der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen als Abfolge von längeren Lern- und Leistungsphasen und kürzeren, von der Schulstruktur vorgegebenen Phasen der Wahl von Schulen und Bildungsgängen bzw. der Zuweisung zu ihnen. Dies sind die „Selektionsschwellen“ des Eintritts in die Grundschule, des Übergangs

19 Das Folgende lehnt sich eng an Hopf, W., Freiheit – Leistung – Ungleichheit, Weinheim/München 2010, S. 39 ff. an.

20 Müller, W., Familie – Schule – Beruf. Analysen zur sozialen Mobilität und Statuszuweisung in der Bundesrepublik, Opladen 1975, S. 152.

21 Baumert, J./Schümer, G., Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: *Deutsches PISA-Konsortium* (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, S. 358.

in die Schulformen der Sekundarstufe I, der Übergänge nach der Sekundarstufe I und II. Die Gesamtheit aller Bildungskarrieren erscheint dann wie ein Schienennetz mit unterschiedlichen Weichenstellungen oder wie ein Baum mit verschiedenen Verzweigungsmöglichkeiten. Es gibt Standard- oder Haupttrouten, die von der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler durchlaufen werden und sich durch besonders dicke „Fahrstränge“ (oder „Stämme/Äste“) kenntlich machen, es gibt Ausgänge in das Beschäftigungssystem und Nebenstrecken, die einen erneuten Anschluss an die Haupttrouten ermöglichen.

Der Bildungserfolg am Ende einer Bildungslaufbahn ist das kumulative Ergebnis von Wahlen an den „Gelenkstellen“ der Bildungslaufbahn und Leistungen, die am Ende eines jeden Bildungsabschnitts erbracht werden und ihrerseits in den Wahl- und Selektionsprozess eingehen. Die soziale Herkunft der Schüler und Schülerinnen, d. h. der unterschiedlich weit gefasste sozioökonomische und soziokulturelle Status der Herkunftsfamilie, wirkt nach der Theorie Boudons als „primärer Effekt“ auf die Schulleistungen der Kinder und Jugendlichen und unabhängig davon als „sekundärer Effekt“ auf das Wahl-, Entscheidungs- und Zuweisungsverhalten von Eltern, Lehrern und Schülern an den „Gelenkstellen“ der Bildungslaufbahn. Eine zentrale, von den PISA-Autoren Baumert und Mitarbeitern vertretene These lautet, dass die „entscheidenden Stationen der Entstehung von Bildungsungleichheiten“ die Gelenkstellen von Bildungskarrieren sind, an denen primäre und sekundäre Herkunftseffekte zusammenwirken.<sup>22</sup> Dagegen erfolge die soziale Selektion weniger im Schulunterricht selbst (Baumert u. a. 2003 b, S. 59).<sup>23</sup> Die Schulformen stellen „differentielle Entwicklungsmilieus“ dar, die Herkunftsunterschiede weitergeben, aber nicht stark von ihnen geprägt sind. Über die gesamte Bildungslaufbahn hinweg bestärken sich die (stärkeren) sozialen Disparitäten an den Gelenkstellen und die (schwächeren) Disparitäten, die im Unterricht entstehen, gegenseitig:

„Die an Gelenkstellen von Bildungslaufbahnen auftretenden sozialen Disparitäten addieren sich über die Bildungskarriere hinweg. Sind mit den Verteilungsentscheidungen differenzielle Lerngelegenheiten verbunden, die wiederum mit der Sozialschicht kovariieren, ergibt sich ein weiterer kumulativer Effekt, der zur schrittweisen Vergrößerung von sozialen Disparitäten führt.“<sup>24</sup>

Dabei sollte der Zusammenhang zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und der Bildungsbeteiligung desto enger sein, je früher und häufiger institutionelle Übergangsentscheidungen vorgesehen sind<sup>25</sup> – darin könnte eine Erklärung für die im internationalen Vergleich besonders enge Verknüpfung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland liegen.

Das skizzierte „Verzweigungsmodell“ der Entstehung herkunftsbedingter Ungleichheiten des Bildungserfolgs stellt einen sparsamen und für die empirische Forschung produktiven Rahmen dar, um zu erklären, wie im deutschen Schulsystem mit der frühen Verteilung auf institutionell getrennte Bildungsgänge „immer auch als unerwünschter Nebeneffekt die soziale Trennung von Schülerinnen und Schülern verbunden ist“.<sup>26</sup> Das Modell ist flexibel genug, den gesamten Prozess der kumulativen Entstehung sozialer Disparitäten abzubilden wie auch einzelne Abschnitte

22 Baumert, J./Schümer, G., a. a. O., S. 354.

23 Baumert, J./Watermann, R./Schümer, G., Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell, in: Z. f. Erziehungswissenschaft 6, 2003, S. 59.

24 Baumert, J./Schümer, G., a. a. O., S. 359.

25 Baumert, J./Schümer, G., a. a. O., S. 354.

26 Baumert, J./Trautwein, U./Artelt, C., Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003, S. 267.

bzw. besonders kritische Übergangsschwellen (z. B. nach der Grundschule oder beim Übergang in die Hochschule) genauer in den Blick zu nehmen. Allerdings liegen noch keine wirklich langfristig ausgelegten, längsschnittlichen Untersuchungen über die gesamte Bildungsspanne vor, die das Modell konkretisieren könnten. Das dürfte erst beim Nationalen Bildungspanel anders sein. Dass die „Gelenkstellen“ der Bildungslaufbahn (und weniger der Unterricht in den Lernphasen zwischen den Gelenkstellen) entscheidend für die soziale Selektion seien und dass die „Kumulation“ der Herkunftsunterschiede tatsächlich so verläuft wie vermutet, muss sich noch erweisen. Nach den Ausführungen zum „terminalen“ deutschen Prüfungssystem im ersten Abschnitt dürfte auch klar sein, dass „Gelenkstelle“ nicht gleich „Gelenkstelle“ ist. Das gilt insbesondere für die beiden zentralen Übergänge im deutschen Schulsystem nach der Grundschule und beim Hochschulzugang.<sup>27</sup> Es ist nicht nur die im internationalen Vergleich frühe Verteilung auf die Schulformen der Sekundarstufe I, sondern auch die relativ starre Verkoppelung des Abiturs als Studienberechtigung mit dem Beginn eines Hochschulstudiums, die die besondere soziale Selektivität des deutschen Schulsystems ausmachen könnte.

Die Befunde zur Stärke primärer und sekundärer Effekte an zentralen Übergangsschwellen der Bildungslaufbahn sind uneinheitlich<sup>28</sup> – mal überwiegt das Gewicht der sekundären, mal der primären Effekte. Ein allgemeines Problem der empirischen Analyse liegt darin, ob das Entscheidungsverhalten der Eltern und die Übergangsempfehlungen der Lehrer tatsächlich erhoben und auf Schichteffekte hin untersucht worden sind, oder ob „sekundäre“ Herkunftseffekte nur statistisch als nicht über Leistung vermittelte Rest-Effekte der sozialen Herkunft ermittelt wurden. In diesem letzten Fall können Herkunftseinflüsse beteiligt sein, die mit dem – theoretisch postulierten – Entscheidungs- und Selektionsverhalten von Eltern, Lehrern und Schülern wenig zu tun haben. Auch ist wichtig, *welche* Leistungsaspekte (neben Testleistungen die Noten, aber auch Anstrengungsbereitschaft, Konzentrationsvermögen etc.) in die Übergangsempfehlung von Lehrkräften eingehen. So weist Ditton darauf hin, dass Testleistungen sekundäre Herkunftseffekte über- und primäre Effekte unterschätzen.

Ditton und Mitarbeiter haben in einem sehr differenzierten längsschnittlichen Design untersucht, wie elterliche Aspirationen, vorherige Schülerleistungen und die Empfehlungen der Lehrerinnen zusammenwirken, um schließlich in bestimmten Übergängen auf die Schulformen der Sekundarstufe I einzumünden.<sup>29</sup> Danach besteht anfänglich eine erhebliche Diskrepanz zwischen den auf höhere Schulformen gerichteten Wünschen der Eltern und den anfänglichen Übertrittsempfehlungen der Lehrer, die der Hauptschule ein deutlich höheres Gewicht geben. Dabei orientieren sich die Lehrer in ihren Empfehlungen stärker an Schulleistungen als die Eltern, deren Schulaspirationen von ihrem sozialen Status und den Leistungen ihres Kindes in etwa gleich stark bestimmt sind. Vor dem unmittelbaren Übergang nähern sich Elternwunsch und Lehrerempfehlung an, bleiben im Hinblick auf die Hauptschule aber divergent. Die tatsächliche Schulzuweisung korreliert mit der sozialen Herkunft der Eltern, wobei Kinder höherer Schichten signifikant häufiger an Gymnasien und Kinder unterer Schichten an Hauptschulen angemeldet werden. Dies ist auch in anderen Übergangsstudien immer wieder festgestellt worden. Kinder aus unteren Schich-

27 Schindler weist darauf hin, dass der Übergang nach der Grundschule wegen des besonderen Gewichts der Schulnoten stärker leistungsbestimmt sei als der Übergang zur Hochschule. Daher seien hier die primären Herkunftseffekte im Vergleich zu den sekundären Effekten eher gering. Schindler, S., Aufstiegsangst? Eine Studie zur sozialen Ungleichheit im historischen Zeitverlauf. Mit e. Kommentar von W. Müller, Düsseldorf 2012, S. 21.

28 Vgl. den Überblick bei Ditton, H., a. a. O., S. 64 f.

29 Vgl. Ditton, H. (Hrsg.), Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen, Münster u. a. 2007. Ditton, H., Selektion und Exklusion im Bildungssystem, a. a. O. Vgl. auch als ältere Zusammenfassung Hopf, W., Freiheit – Leistung – Ungleichheit, a. a. O., S. 172 ff.

ten müssen höhere Leistungen erbringen als Kinder mittlerer und oberer Schichtzugehörigkeit, um eine Empfehlung für weiterführende Schulen zu bekommen. Erhalten sie eine solche Empfehlung, realisieren sie sie in geringerem Maße als Kinder höherer Schichten. Diese wiederum setzen sich leichter über die Lehrerempfehlung zum Hauptschulbesuch hinweg als Kinder unterer Schichten bzw. ihre Eltern.

Ditton und Mitarbeiter analysieren ihre Daten sehr genau auf die Frage hin, ob es Hinweise auf soziale Diskriminierung (auch verdeckte) im Lehrerurteil gibt. Sind die Leistungseinschätzungen der Lehrer unklar, greifen sie auf Zusatzinformationen über leistungsnahes Schülerverhalten oder auf Annahmen über elterliche Unterstützung zurück, die anfällig für soziale Stereotype sind. Trotzdem sind diese Effekte für die Übergangsempfehlung gering. Was an herkunftsspezifischer Beeinflussung des Lehrerurteils aufzufinden ist, vermittelt sich vorrangig über die Leistungseinschätzungen bzw. die Notengebung der Lehrer. Daraus ist der Schluss zu ziehen, dass „sekundäre“ Herkunftseffekte beim Übergang von der Grundschule in die Schulformen der Sekundarstufe eine Rolle spielen, dass aber die primären Herkunftseffekte auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler – als Ergebnisse des Unterrichts – von erheblicher Bedeutung sind.<sup>30</sup>

### 3 Soziale Selektion und Chancengleichheit

Auf einige Ergebnisse der Bildungslaufbahn- und Übergangsforschung ist zuletzt deshalb so ausführlich eingegangen worden, weil sich an ihnen pädagogische und bildungspolitische Implikationen der Untersuchungen zur sozialen Selektion im Schulwesen erörtern lassen. Soziale Selektion im Bildungssystem verletzt das Prinzip der Chancengleichheit.<sup>31</sup> Die empirische Bildungsforschung sollte durch die Analyse der Entstehung herkunftsbedingter Disparitäten im Bildungsvorlauf Hinweise darauf geben, an welchen Stellen pädagogische und bildungspolitische Veränderungen einsetzen sollten, um mehr soziale Chancengleichheit zu ermöglichen. Im Hinblick auf die besonderen „Risikogruppen“ im deutschen Schulsystem haben die großen vergleichenden Schulstudien (TIMSS, PISA, IGLU) klare Hinweise auf die Adressaten einer an mehr Chancengleichheit orientierten Pädagogik und Bildungspolitik gegeben. Öffnet sich der Blick auf die gesamte Bildungslaufbahn einschließlich der frühen Kindheit (vor Beginn des Besuchs von Vorschuleeinrichtungen bzw. der Grundschule), so zeigt sich überdies, dass pädagogische, bildungs- und familienpolitische Anstrengungen in *allen* Phasen erforderlich sind, um dem Ziel größerer sozialer Bildungschancengleichheit ein Stück näher zu kommen. Selbst wenn einiges dafür spricht, dass bestimmte Phasen wie die familiäre Früherziehung von besonderer Tragweite für die weitere Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sind<sup>32</sup>, können sich Politik und Pädagogik nicht darauf beschränken. Mehr Chancengleichheit *im Prozess* heißt, dass zu unterschiedlichen Lebensphasen unterschiedliche Bedingungen für den Abbau von sozialer Selektion zu schaffen sind.

Nach den Ausführungen im 2. Abschnitt ist ziemlich klar, dass entgegen aller politischen Versuche von konservativer Seite, das Thema der Schulstruktur zu ent-thematisieren, im typisierten, gegliederten Schulwesen ein Hemmnis für mehr soziale Bildungsgerechtigkeit zu sehen ist. Die

30 Stahl, N., Schülerwahrnehmung und -beurteilung durch Lehrkräfte, in: Ditton, H. (Hrsg.): a. a. O., S. 195.

31 Zu unterschiedlichen Konzepten von Chancengleichheit vgl. Hopf, W., Freiheit – Leistung – Ungleichheit, a. a. O., S. 54 ff.

32 Vgl. aus ganz unterschiedlicher Perspektive Sroufe, L. A./Egeland, B./Carlson, E. A./Collins, W. A., The development of the person. The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood, New York/London 2005. Heckman, J. J./Masterov, D. V., The productivity argument for investing in young children (2007), [http://jenni.uchicago.edu/human-inequality/papers/Heckman\\_final\\_all\\_wp\\_2007-03-22c\\_jsb.pdf](http://jenni.uchicago.edu/human-inequality/papers/Heckman_final_all_wp_2007-03-22c_jsb.pdf) (Zugriff am 7.12.2010).

Wirkungen der freien Wahl von Ausbildungsgängen an den „Gelenkstellen“ der Bildungslaufbahn und der Orientierung von Selektionsentscheidungen an Schulleistungen entfalten sich nur im Verein mit einer bestimmten, historisch entstandenen Schulstruktur, die in Deutschland immer noch vom acht- oder neunjährigen Gymnasium dominiert wird. Diese Dominanz hat zwei strategische Folgen: Es ist schwer, die Grundschulzeit von vier Jahren auf eine längere Zeit gemeinsamen Lernens auszudehnen. Darüber hinaus ändern alle Versuche, neben dem Gymnasium andere Formen der Sekundarbildung zu etablieren, wenig an einem früh einsetzenden, gegliederten Sekundarschulwesen. Insofern wird uns das „Verzweigungsmodell“ der Bildungslaufbahnen noch eine ziemliche Weile als bildungshistorische Altlast erhalten bleiben.<sup>33</sup>

Dass die Gelenkstellen der Bildungslaufbahn schichtbedingte Wahlen von Ausbildungsgängen und über herkunftsabhängige Leistung vermittelte Schulempfehlungen der Lehrer nach sich ziehen, sollte dazu Anlass geben, die Übergänge bildungspolitisch und pädagogisch ernster zu nehmen als es in den bisherigen Übergangsregeln der Kultusbürokratie der Fall ist. Einsatz von zusätzlichen diagnostischen Instrumenten, Erhöhung der Diagnose- und Beratungskompetenz von Lehrkräften, mehr Beteiligung von Eltern und Schülern am Herausfinden der geeigneten Schulform, längere Erprobungszeiträume für den Übergang – all dies sind einzelne Maßnahmen, mit denen im Hinblick auf den Abbau sozialer Selektion in anderen Ländern gute Erfahrungen gemacht worden sind.<sup>34</sup> Davon unabhängig bleibt es eine wichtige Aufgabe, die primären Herkunftseffekte im und durch den Unterricht zu reduzieren.

*Verf.: Prof. Dr. Wulf Hopf, Jenaer Straße 19, 10717 Berlin, E-Mail: whopf@gwdg.de*

---

33 Vgl. auch die „Strukturprognose“ der *Autorengruppe Bildungsberichterstattung*, Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld 2010, S. 64.

34 Baeriswyl, F./Wandeler, C./Trautwein, U./Oswald, K., Leistungstest, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung der Eltern. Reduziert das Deutschfreiburger Übergangsmodell die Effekte des sozialen Hintergrunds bei Übergangentscheidungen? In: *Z. f. Erziehungswissenschaft* 9, 2006, S. 373–392.