

Jürgens, Eiko

## Lehrer empfehlen - Eltern entscheiden! Die Bewährung empfohlener und nichtempfohlener Orientierungsstufenschüler im weiterführenden Schulsystem

Die Deutsche Schule 81 (1989) 3, S. 388-400



Quellenangabe/ Reference:

Jürgens, Eiko: Lehrer empfehlen - Eltern entscheiden! Die Bewährung empfohlener und nichtempfohlener Orientierungsstufenschüler im weiterführenden Schulsystem - In: Die Deutsche Schule 81 (1989) 3, S. 388-400 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-319961 - DOI: 10.25656/01:31996

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-319961>

<https://doi.org/10.25656/01:31996>

### Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

### Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

---

# Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

81. Jahrgang / Heft 3 / 1989

---

*Mit der Veröffentlichung des ersten Beitrags in diesem Heft schließen sich Herausgeber und Redaktion dieser Zeitschrift der großen Zahl jener an, die Wilhelm Flitner zu seinem 100. Geburtstag gratulieren wollen. Der Jubilar, geboren am 20. August 1889, nimmt nicht nur in der Geschichte der akademischen Pädagogik, sondern auch in der pädagogischen Reformbewegung unseres Jahrhunderts einen bedeutenden Platz ein. Zu erinnern ist hier an Flitners theoretische und praktische Leistung beim Aufbau der Erwachsenenbildung nach dem ersten Weltkrieg („Hohenrodter Bund“), an sein Engagement in der Lehrerbildung an der Pädagogischen Akademie Kiel (1926 bis 1928) und am Pädagogischen Institut der Universität Hamburg (1929 bis 1959), an seine Rolle als Vorsitzender des Schulausschusses der westdeutschen Rektorenkonferenz in den 50er Jahren („Tutzingen Gespräche“). Aus seinem Lebenswerk ist das Prinzip der „pädagogischen Autonomie“, der ständige Kampf um die notwendige Gestaltungsfreiheit einer selbstverantworteten Bildung und Erziehung, gar nicht wegzudenken. Die Formulierungen, die dieses Prinzip in den Weimarer Schulkämpfen erhalten hat, mögen heute veraltet klingen; doch der Herausforderung, die in diesem Prinzip steckt, werden wir uns immer wieder stellen müssen – gerade in einer Zeitschrift, die dem Zusammenhang von Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogischer Praxis verpflichtet ist*

Ulrich Herrmann

### **Pädagogische Autonomie**

Ein politisch-pädagogisches Prinzip und seine Folgen in der Zeit der Weimarer Republik in Deutschland

285

Dieter Weiland

### **Differenzierung und gemeinsames Lernen**

Wie Schüler und Lehrer eine differenzierte Einstellung zum Lernen gewinnen

297

*Wer für alle Schülerinnen und Schüler die jeweils besten Lernbedingungen schaffen will, kann dies nicht allein aus der Perspektive des Lehrenden tun. Die persönlichen Lernstile sind durch intensive Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden erst und immer wieder neu zu finden. Der Beitrag zeigt, wie dies unter den Bedingungen einer „TKM-Schule“ möglich ist.*

Anne Ratzki

### **Integration durch Teamarbeit**

Das Team-Kleingruppen-Modell als Reformkonzept für die amerikanische High-School

307

*Die US-amerikanischen High-Schools haben ihren Auftrag zur Integration aller Kinder nicht erfüllen können: Das „Pädagogische“ spielt eine zu geringe Rolle, LehrerInnen sind nur für das Curriculum zuständig, die Schulen sind kein Lebensraum. Nun finden KollegInnen aus den USA bei uns Vorbilder, nach denen sie ihre Schulen umgestalten wollen.*

Jörg Schlömerkemper

### **Pädagogische Integration**

Über einen schwierigen Leitbegriff pädagogischen Handelns

316

*Wenn neuerdings wieder über „integrative Pädagogik“ diskutiert wird, so ist es notwendig, den Integrationsbegriff zu klären und ihn gegenüber einer ‚meritokratischen‘ und einer ‚kompensatorischen‘ Auffassung so zu bestimmen, daß sein egalitärer Anspruch verdeutlicht wird und zum Tragen kommt.*

Achim Block

### **Kontinuität des Lernens und Standards des Lehrens**

Über ungelöste Probleme des öffentlichen Schulwesens.

330

*Drei Probleme sind im öffentlichen Schulwesen ungelöst: Die Frage, ob und welche Inhalte für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich sein sollen, das Verhältnis von Kontinuität und Durchlässigkeit sowie die Verbindlichkeit erzieherischer Standards. Daraus sind Schwierigkeiten entstanden, zu deren Lösung auch eine Rückbesinnung hilfreich sein könnte.*

Udo Rauin

**Die trügerische Hoffnung auf „Kontinuität“**

Über die Fragwürdigkeit pädagogischer Wunschvorstellungen 339

*Ist die Hoffnung auf Kontinuität des Lernens eine jener typisch pädagogischen Idealisierungen, mit denen versucht werden soll, Probleme des Alltags „akratisch“ zu lösen? – Bisher ist jedenfalls kein Konzept erkennbar, nach dem langfristige Lehrgänge stringent geplant werden könnten.*

Jochen Pabst

**Die neuen Schüler und die Kontinuität des Lernens** 348

*Sind die von Block aufgezeigten Probleme durch verbindlich gesetzte Standards zu lösen? – Neue „symbolische Ordnungen“ müssen gemeinsam mit den Schülern erst gefunden werden. Dabei werden sich möglicherweise andere Lernergebnisse einstellen, als sie durch einen Inhaltskanon vorgegeben sein können.*

Horst Brandt und Dieter Weiland

**Wo und wie wird man „kommunikationsfähig“?** 354

*„Kommunikationsfähigkeit“ ist zweifellos ein wichtiges Ziel pädagogischer Arbeit. Aber sie kann nicht entstehen, wenn es beim Lernen darum geht, für sich selbst möglichst viel aus einem verbindlichen Kanon aufzunehmen. Kommunikation muß eine alltägliche Erfahrung des Unterrichts sein und alle Jugendlichen einbeziehen.*

Achim Block

**Antworten auf Einwände** 359

*Zum Teil läßt sich als Mißverständnis klären, was an Kritik vorgetragen wurde. Überwiegend beruhen die Diskrepanzen auf unterschiedlichen Zielsetzungen; und der Proponent bleibt bei seiner Forderung, daß Korrekturen angebracht sind: bei den Inhalten und bei der Sicherung der Kontinuität.*

Hans-Werner Johannsen

**Peter Petersen und der Nationalsozialismus**  
Anmerkungen zur Petersen-Kontroverse 362

*Die in Heft 1/89 veröffentlichte Kontroverse um Peter Petersen hat bei unseren Lesern einige Stellungnahmen ausgelöst. Hier wird davor gewarnt, aus moralischer Empörung über Petersens opportunistisches Mitläufertum allzu pauschale Schlußfolgerungen zu ziehen und Petersens reformpädagogisches Werk als „faschistoid“ zu verdammten.*

Ulrich Herrmann

**Geschichtsdeutung als Disziplinpolitik?**  
Anmerkungen zur Kontroverse über das Verhältnis von Pädagogik  
und Nationalsozialismus 366

*Offenbart sich in dem „Historiker-Streit“ der Erziehungswissenschaftler in Wahrheit eine tiefgreifende Unsicherheit der Disziplin? Geht es eigentlich um die Frage, welches Profil in der Erziehungswissenschaft in Theorie, Forschung und Lehre vorherrschen soll?*

Wolfgang Keim

**Noch einmal: Worum es eigentlich geht**

373

*Daß es um Disziplinpolitik ginge, trifft das Problem und die Intention der Auseinandersetzung um Peter Petersen nicht; vielmehr muß geklärt werden, welche Rolle jene Pädagogen für die Entwicklung einer demokratischen Schule spielen sollen, deren Verhältnis zum Nationalsozialismus zumindest problematisch gewesen ist.*

Christoph Storck

**Die Besonderheit der „narrativen Pädagogik“ Janusz Korczaks**

377

*Janusz Korczak wird bei uns vor allem als ein konsequent handelnder und dadurch vorbildlicher Pädagoge verstanden. Weniger bekannt sind bisher seine theoretischen Überlegungen z.B. zum Verhältnis der Generationen. Wie können Erwachsene Kindern dabei behilflich sein, ihre eigenen „Ordnungen“ herzustellen, ohne diese vorwegzunehmen? Es geht nur, wenn auch die Erwachsenen noch lernen, wenn sie sich selbst noch erziehen.*

Eiko Jürgens

**Lehrer empfehlen – Eltern entscheiden!**

Die Bewährung empfohlener und nichtempfohlener

Orientierungsstufenschüler im weiterführenden Schulsystem

388

*Welche „Orientierung“ ein integriertes fünftes und sechstes Schuljahr den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern gibt, ist immer noch und immer wieder umstritten. Daß entgegen einem abratenden Urteil der Orientierungsstufe ein erheblicher Teil der betroffenen Schüler in der Realschule oder dem Gymnasium erfolgreich ist, sollte zu denken geben und erneut zu bildungspolitischen Folgerungen anregen.*

**Nachrichten und Meinungen**

401

- Nachholbedarf
- Rechtsextremismus
- Was tun! – Aber was?
- Gleiches ist nicht das Gleiche
- Personen und Positionen
- Ökologie konkret
- Frühere Beiträge in der „Deutschen Schule“ zu den Themen dieses Heftes

## **Lehrer empfehlen – Eltern entscheiden!**

Die Bewährung empfohlener und nichtempfohlener  
Orientierungsstufenschüler im weiterführenden Schulsystem

---

Das Übergangsverfahren von der Orientierungsstufe zu den weiterführenden Schulformen hat die Entwicklung dieser Schulstufe von Beginn an entscheidend geprägt und beeinflusst (vgl. u. a. Bönsch 1975; Thomas 1975; Ziegenspeck 1976). Die derzeit gültige Übergangsregelung läßt sich in Bundesländern mit einer *schulformunabhängigen* Orientierungsstufe (wie z. B. Bremen und Niedersachsen) durch die beiden Begriffe *Schullaufbahneempfehlung* und *Elternentscheidung* kennzeichnen.<sup>1</sup> An die Stelle eines (alleinigen) Entscheidungsrechts bzw. einer Entscheidungspflicht der Schule ist eine *Schullaufbahneempfehlung* getreten, während die Entscheidung bei der Wahl einer weiterführenden Schulform allein den Eltern (in Absprache mit ihrem Kind) zugebilligt wird. Dieses weitgehende Elternrecht, auch als sogenannte „Freigabe des Elternwillens“ bezeichnet, stellt eine umstrittene schulpolitische Maßnahme dar (vgl. Jürgens 1988; Niedersächsischer Kultusminister 1986).

Diese Untersuchung soll Daten vorlegen, die eine Bestandsaufnahme der empirisch belegbaren Konsequenzen zulassen, die sich aus dem Übergangsverfahren der Orientierungsstufe für zwei weiterführende Schulformen, die Realschule und das Gymnasium, ergeben.

Die Untersuchungsfrage lautet:

*Wie bewähren sich die Schullaufbahneempfehlungen der Orientierungsstufe und die Wahlentscheidungen der Eltern im Verlauf des weiteren Bildungsweges der Schüler?*

### **1. Die Lenkungsfunktion der Orientierungsstufe**

Wurde früher überwiegend der Übergang in die weiterführenden Schulen bereits am Ende der der Grundschulzeit vollzogen, erfolgt die „Verteilung“ mit der Einführung der (schulformunabhängigen) Orientierungsstufe am Ende der 6. Jahrgangsstufe. Die „Lenkungsaussage“ stützt sich „nun zwar ebenfalls auf eine zeitlich begrenzte, aber verlängerte Beobachtungszeit und auf bewußt eingesetzte Orientierungs- und Fördermaßnahmen“ (Haenisch/Ziegenspeck 1977, S. 99).

Die Orientierungsstufe soll zur Erhöhung der Prognosesicherheit beim Übergang in das weiterführende Schulsystem beitragen. „Durch die Arbeit in der Orientierungsstufe soll die Schullaufbahntscheidung (oder „Lenkung“) auf eine verlässlichere Grundlage gestellt werden, als es die bisherigen Verfahren vermochten“ (Niedersächsischer Kultusminister 1978, S. 5). Aufgrund der Tatsache, daß die Orientierungsstufe ihre Schüler in der Regel in das dreigliedrige Schulsystem entläßt, ist die Schullaufbahn-

lenkung nach der gegenwärtigen Konzeption dieser Schulstufe als eine spezifische Funktion zu betrachten, bei der notgedrungen „das Problem der Selektion für die anschließenden Formen weiterführender Schulen eine größere Rolle (spielt), als man sich vielleicht eingestehen mag“ (Thomas 1975, S. 59).

Für die Orientierungsstufe geht es also nicht um die Frage, ob gelenkt werden soll, sondern wie gelenkt werden soll und unter welchen Voraussetzungen diese Lenkung möglichst verlässlich, zutreffend und sicher wird. Im Sinne einer „Bewährungsauselese“ ist es Ziel der Orientierungsstufe, den Suchprozeß möglichst lange offenzuhalten, um unter Ausschöpfung aller kompensatorischen Förder- und Orientierungsmöglichkeiten für die Schüler unter Berücksichtigung ihrer individuellen Lernbiographien und -voraussetzungen zu einer verlässlichen Schullaufbahnprognose<sup>2</sup> zu gelangen. Wie schon durch die Verwendung der beiden Begriffe „Suchprozeß“ und „Lenkung“ angedeutet wird, ist die Schullaufbahnlenkung sowohl als ein über zwei Jahre stattfindender Prozeß als auch als ein Ergebnis, als konsequente Plazierungsentscheidung am Ende der Orientierungsstufe, zu verstehen. Die *prozessuale Aufgabe der Schullaufbahnlenkung* bezieht sich auf die individuelle Leistungs- bzw. Lernförderung und die bessere Begabungsentwicklung. In diesem Lenkungsprozeß soll der Lehrer auf verschiedene Hilfen – wie beispielsweise Beobachtungen zum Lern- und Sozialverhalten – zurückgreifen, um Förder- und Orientierungsmaßnahmen in vollem Maße ausschöpfen zu können. In diesem Zusammenhang erhalten Verfahren der Schülerbeobachtung und -beurteilung ebenso einen besonderen Stellenwert wie Maßnahmen zur Differenzierung (vgl. Jürgens 1983, S. 30f.). Durch ein derartiges Förder- und Diagnostikinstrumentarium soll der Lehrer steuernd und helfend in den Lenkungsvorgang eingreifen und zugleich die Offenheit dieses Prozesses sicherstellen. In diesem Sinne des Förderns, Orientierens, Beobachtens und Beratens ist die Orientierungsstufe als ein pädagogisches Steuerungsinstrument zu verstehen.

Die zweite Komponente der Lenkungsfunktion ist die *Plazierungsentscheidung*, wie sie am Ende der Orientierungsstufe zu treffen ist. Solange die Orientierungsstufe im Schulwesen ihren intermediären Charakter behält, d. h. das Bild einer Drehscheibe darstellt, bleibt es unvermeidlich, Selektionen vorzubereiten bzw. durchzuführen. Die Problematik – als Teilreform zwischen unverändertem Primarbereich und nach Schulformen getrenntem Sekundarbereich realisiert – führte dazu, daß Förderung und Auslese gleichermaßen zu den zentralen Aufgaben der Orientierungsstufe gehören. Abweichend vom „Strukturplan für das Bildungswesen“, in dem vorgeschlagen wird, beim Überweisungsverfahren in die weiterführenden Schulen ausschließlich dem Schüler- und Elternwillen bei der Entscheidung über die zukünftige Schullaufbahn des Schülers zu folgen, hat die Kultusministerkonferenz (KMK)-Vereinbarung über die Orientierungsstufe dieses Verfahren in der folgenden Weise abgeändert:

„Am Ende der Orientierungsstufe stellt die Schule fest, für welche weiterführenden Bildungsgänge der Schüler geeignet ist. Sie soll dabei einen bestimmten Bildungsgang besonders empfehlen. Grundlagen für diese Entscheidung sind:

- die in den einzelnen Fächern bzw. Fächergruppen festgestellten Leistungen; informelle und standardisierte Leistungstests können dabei benutzt werden;
- ein von der Konferenz der an der Orientierungsstufe unterrichtenden Lehrer erstelltes pädagogisches Gutachten, das insbesondere die Entwicklung des Lernverhaltens berücksichtigt und nach Möglichkeit erkennbare Tendenzen aufzeigt“ (KMK 1974, S. 5).

Lediglich vier Bundesländer (Berlin, Bremen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein<sup>3</sup>) gestehen die Entscheidung über die Wahl einer weiterführenden Schulform allein den Eltern zu. Zwar werden von der Schule Empfehlungen für den Übertritt in das weiterführende Schulsystem ausgesprochen, aber es wird bei abweichender Entscheidung der Erziehungsberechtigten auf besondere Eignungsprüfungen verzichtet.

Diese „Freigabe des Elternwillens“ führte teilweise zu stark veränderten Übergangsquoten, mit der Folge, daß die Hauptschule deutliche Verluste hinnehmen mußte bei gleichzeitigem Anstieg des Zulaufs zur Realschule und zum Gymnasium. In Niedersachsen sank im Jahr 1979 infolge der Freigabe des Elternwillens<sup>4</sup> der Anteil der Hauptschule von 45,4% auf 38,4%; dagegen stieg der Anteil der Realschule von 31,5% auf 36,8%, während der Anteil des Gymnasiums von 22,6% auf 24,8% stieg (Niedersächsischer Kultusminister 1984, S. 34).

## 2. Die Untersuchung

Die Frage, ob sich die prognostische Validität des Lehrerurteils in der Orientierungsstufe möglicherweise als ähnlich unzureichend darstellt wie jene des Grundschullehrers (vgl. Ingenkamp 1971; Rüdiger 1966; Tent 1969), läßt sich durch eine Überprüfung der prognostischen Sicherheit der Schullaufbahneempfehlungen beantworten. Gleichzeitig eröffnet sich damit die Möglichkeit, *die Schullaufbahneempfehlungen der Lehrer mit den Wahlentscheidungen der Eltern zu vergleichen*. Aufgrund *zutreffender* und *unzutreffender* Schullaufbahneempfehlungen sowie *zutreffender* und *unzutreffender* Elternentscheidungen lassen sich Aussagen zur Prognosesicherheit der Orientierungsstufe machen.

Über die Ergebnisse einer derartigen Untersuchung soll referiert werden, weil in der anhaltenden Diskussion um die Orientierungsstufe immer wieder die Prognosesicherheit eine wichtige Rolle spielt. Jedoch wird dieser Beitrag auch deutlich machen, daß eine Bearbeitung des Problems der Prognosesicherheit von Schullaufbahntscheidungen in seiner umfangreichen Komplexität, d. h. bei Erfassung und Definition von Randbedingungen sowie intervenierenden Prozessen in den aufnehmenden Schulen, auf diesem Wege nicht zu erreichen ist. In der vorliegenden Auswertung wird der Schulerfolg des Schuljahrganges verfolgt, der 1979 die Orientierungsstufe verlassen hat. Evaluiert wird die Bewährung empfohlener und nichtempfohlener Schüler in der Realschule und im Gymnasium. Die Hauptschule bleibt unberücksichtigt, da eine differenzierte Betrachtung hinsichtlich des Schulerfolgs analog zur Realschule oder zum Gymnasium nicht möglich ist, weil alle Schüler, die nicht die Realschule oder das Gymnasium wählen, nach der Orientierungsstufe in die Hauptschule überwechseln müssen. Die Erhebung

wurde in der Stadtgemeinde Bremen durchgeführt. Insgesamt wurden die Daten von 22 Schulzentren ausgewertet; dabei wurden die Bildungsverläufe von 4740 Schülern überprüft.

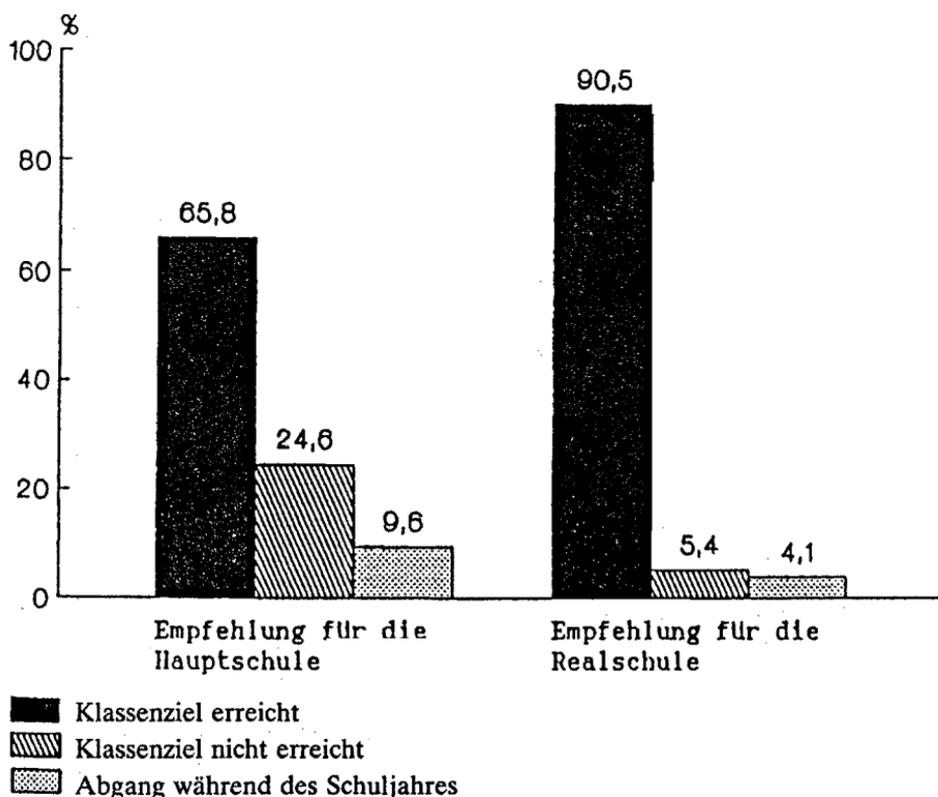
Es wird zunächst die Prognosesicherheit der Orientierungsstufe untersucht. Dazu ist ein Schulerfolgsvergleich zwischen empfohlenen und nichtempfohlenen Schülern geeignet.

### 2.1 Der Schulerfolg empfohlener und nichtempfohlener Schüler in der Realschule

Betrachtet man den Schulerfolg am Ende der 7. Klasse, dann läßt sich den in Abbildung 1 dargestellten Prozentwerten entnehmen, daß bei Schülern, die mit einer Empfehlung für die Hauptschule zur Realschule überwechselten, der Anteil der nichtversetzten Schüler mehr als viermal größer ist als bei Schülern, die eine Empfehlung von der Orientierungsstufe für diese Schulform erhalten hatten.

Bei den Abgängen während des Schuljahres beträgt das Verhältnis 2:1 zuungunsten der für die Hauptschule empfohlenen Schüler. Das bedeutet: Ein Drittel der hauptschulempfohlenen Realschüler erreicht das Ziel der 7. Klasse nicht, während es bei den realschulempfohlenen nur knapp ein Zehntel ist.

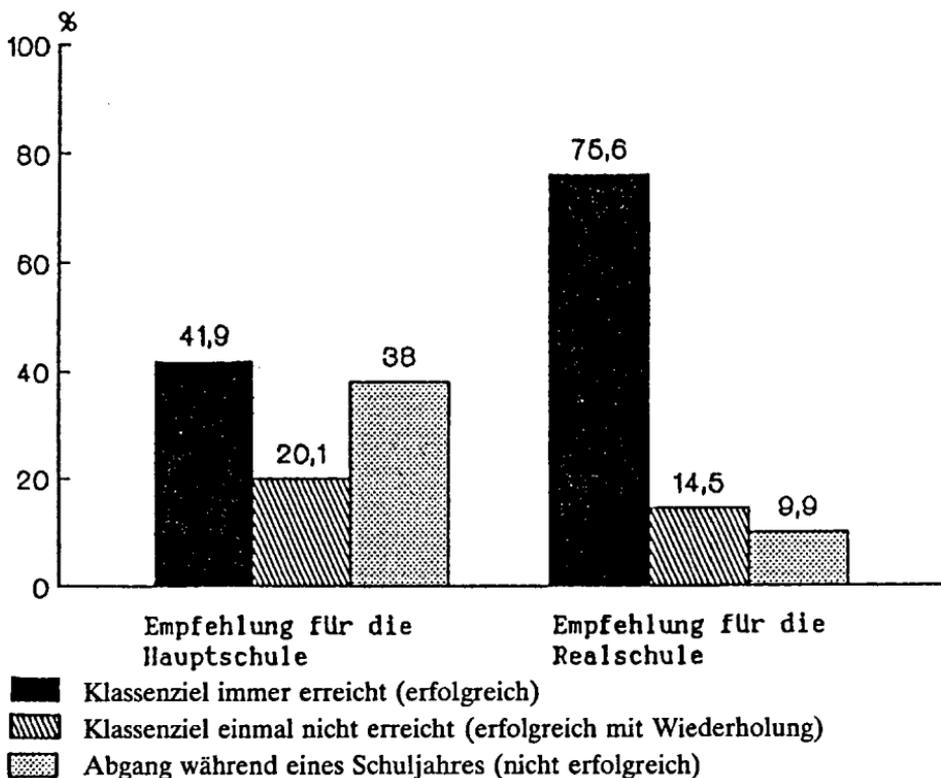
Abb. 1: Bewährung der Schüler in der 7. Jahrgangsstufe, die zum Schuljahr 1979/80 von der Orientierungsstufe in die Realschule überwechselten



\* Da die 7. Jahrgangsstufe in der Realschule als Probejahr gilt, müssen *nichtversetzte* Schüler die besuchte Schulform verlassen, außer wenn die Versetzungskonferenz in begründeten Einzelfällen eine gegenteilige Entscheidung trifft (Bremisches Schulgesetz 1975, §4 [4]).

Verfolgt man die Bildungsverläufe bis zur Versetzung in die 10. Klasse, erhält man folgendes Bild:

Abb. 2: Schüler, die im Schuljahr 1979/80 zur Realschule übergegangen sind und diese Schulform erfolgreich bzw. erfolgreich mit Wiederholung einer Jahrgangsstufe bis zur Versetzung in die 10. Klasse absolviert haben\*



\* Als „erfolgreich“ werden Schüler bezeichnet, die aus der Orientierungsstufe kamen und *ohne Wiederholung* einer Jahrgangsstufe in die 10. Klasse versetzt wurden. Als „erfolgreich mit Wiederholung“ werden Schüler bezeichnet, die aus der Orientierungsstufe kamen und *mit Wiederholung* einer Jahrgangsstufe in die 10. Klasse versetzt wurden.

Die Abbildung 2 verdeutlicht den unterschiedlichen Schulerfolg von empfohlenen und nichtempfohlenen Schülern in der Realschule. Etwa drei von vier für die Realschule empfohlene Schüler erreichen *ohne Wiederholung einer Jahrgangsstufe* die Versetzung in die 10. Klasse, während bei den nichtempfohlenen Schülern nicht einmal jeder zweite dieses Ziel erreicht; anders herum bedeutet das aber auch: Fast jeder zweite hauptschulempfohlene Schüler ist in der Realschule erfolgreich. Bei den *Repetenten* fällt die

Differenz zwischen empfohlenen und nichtempfohlenen Schülern vergleichsweise geringer aus. Dagegen zeichnen sich bei den *Abgängen*, d. h. den Schülern, die die Realschule verlassen mußten, gravierende Unterschiede ab. Demzufolge ist die Wahrscheinlichkeit zu scheitern für hauptschulempfohlene Schüler viermal so hoch (38 % zu 9,9 %) im Vergleich zu Schülern mit entsprechender Empfehlung für diese Schulform.

Der Vergleich der Bildungsverläufe von Schülern mit und ohne Realschulempfehlung hat gezeigt, daß Schüler, die keine entsprechende Empfehlung der Orientierungsstufe erhalten hatten, in einem vergleichsweise hohen Maß dem Risiko des Scheiterns unterliegen. Schon bis zum Ende der 7. Jahrgangsstufe müssen hauptschulempfohlene Schüler die Realschule fast viermal häufiger (34,2 % zu 9,5 %) verlassen als Schüler mit einer Realschulempfehlung (vgl. Abbildung 1).

Dennoch ergibt sich für die hauptschulempfohlenen Schüler insgesamt ein positives Bild hinsichtlich ihres Schulerfolgs in der Realschule: Die Versetzung in die 10. Klasse erreichen 42 % ohne Wiederholung einer Jahrgangsstufe, 20 % mit Wiederholung einer Jahrgangsstufe, und 38 % haben diese Schulform bis dahin verlassen (vgl. Abbildung 2). Immerhin 40 % der *hauptschulempfohlenen Schüler* erreichen dann auch den *Realschulabschluß ohne Wiederholung* einer Jahrgangsstufe; 18,5 % kommen zum Ziel mit *Wiederholung einer Jahrgangsstufe*, und 41,5 % scheitern, d. h., sie müssen die Realschule vorzeitig verlassen (Jürgens 1988, S. 327).

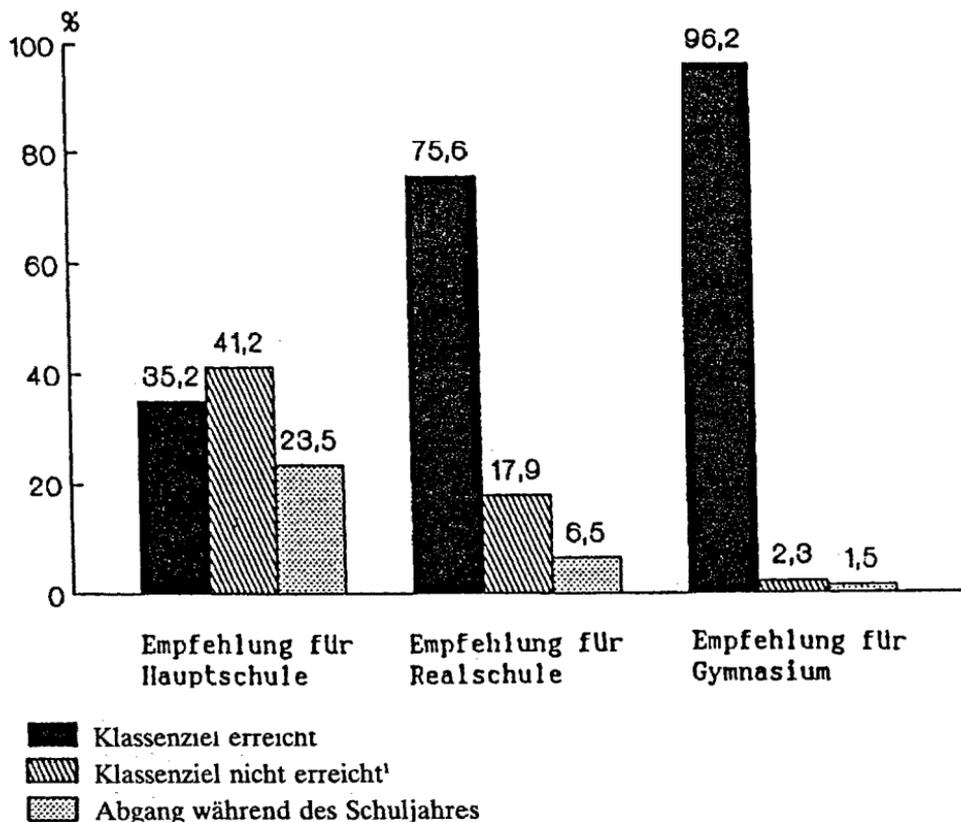
## 2.2 *Der Schulerfolg empfohlener und nichtempfohlener Schüler im Gymnasium*

Die Daten zur Bewährung der Schüler in der 7. Jahrgangsstufe des Gymnasiums zeigen, daß die nicht entsprechend empfohlenen Schüler in besonders starkem Maße von der *Nichtversetzung* und vom *Abgang während des Schuljahres betroffen sind* (vgl. Abbildung 3). Nur jeder dritte Schüler mit einer Hauptschulempfehlung (für den Schuljahrgang 1979/80 liegt der Anteil der hauptschulempfohlenen Schüler, die zum Gymnasium übergangen, nur bei 0,5 %) besteht erfolgreich das Probejahr, während demgegenüber drei Viertel der Realschulempfohlenen sich in der 7. Jahrgangsstufe bewähren. Dennoch zeigt der Vergleich zwischen Empfohlenen und Nichtempfohlenen auch, daß bei Schülern, die für die Realschule empfohlen wurden, das Risiko, bereits in der 7. Jahrgangsstufe zu scheitern, sechsmal höher (24,4 % zu 3,8 %) zu veranschlagen ist als bei Schülern mit einer Empfehlung für das Gymnasium. Für hauptschulempfohlene Schüler ist die Gefahr des Scheiterns in der 7. Jahrgangsstufe des Gymnasiums knapp dreimal so groß (64,7 % zu 24,4 %) wie bei Schülern, die für die Realschule empfohlen werden, aber ungefähr 17mal so groß (64,7 % zu 3,8 %) groß im Vergleich zu Schülern mit gymnasialer Empfehlung.

Verfolgt man den Schulerfolg nichtempfohlener und empfohlener Schüler im Gymnasium bis zur Versetzung in die 10. Klasse, ergibt sich das in Abbildung 4 wiedergegebene Bild. Realschulempfohlene Schüler scheitern im Gymnasium in diesem Zeitraum viermal häufiger (38,4 % zu 9,8 %) als Schüler mit entsprechender Empfehlung. Mehr als doppelt so oft (12,8 % zu

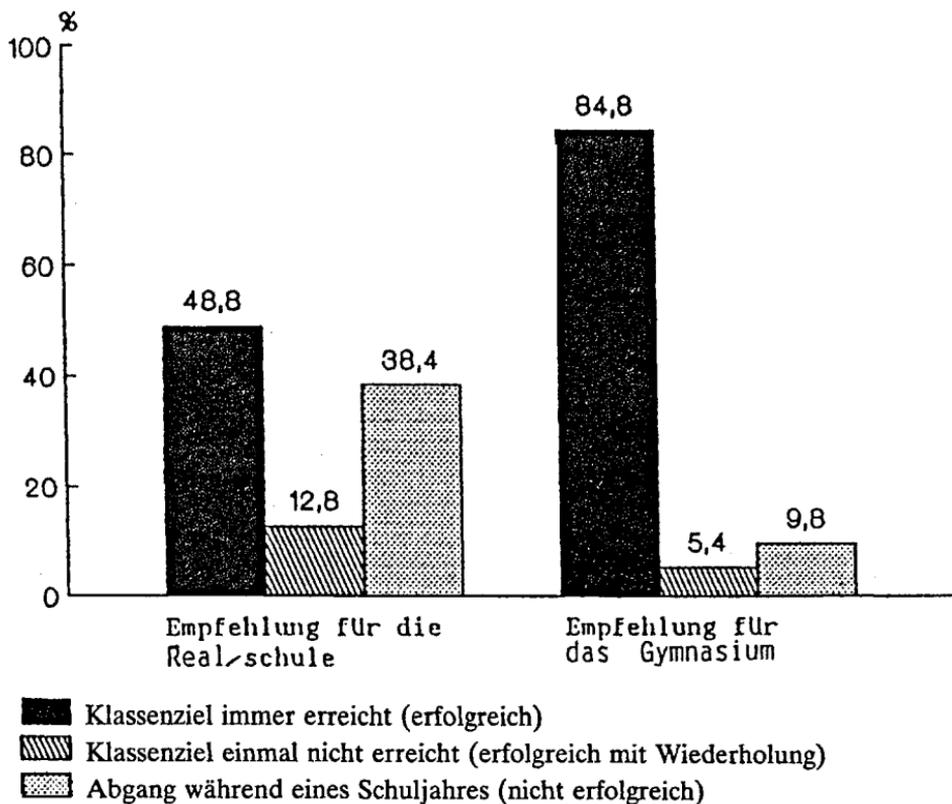
5,4%) wie empfohlene Schüler sind realschulempfohlene Schüler in den ersten drei Schuljahren des Gymnasiums von einer Nichtversetzung betroffen. Immerhin jeder zweite Nichtempfohlene ist im Gymnasium bis zur Versetzung in die 10. Klasse erfolgreich.

Abb. 3: Bewährung der Schüler in der 7. Jahrgangsstufe, die zum Schuljahr 1979/80 von der Orientierungsstufe zum Gymnasium überwechselten\*



\* Die 7. Jahrgangsstufe am Gymnasium ist ein Probejahr, mit der Konsequenz, daß ein Nichtbestehen grundsätzlich zum Verlassen dieser Schulform führt (Bremisches Schulgesetz 1975, § 14 [4]).

Abb. 4: Schüler\*, die im Schuljahr 1979/80 zur Realschule übergegangen sind und diese Schulform erfolgreich bzw. erfolgreich mit Wiederholung einer Jahrgangsstufe bis zur Versetzung in die 10. Klasse absolviert haben\*\*



\* Ohne Schüler mit einer Hauptschulempfehlung, weil der Anteil dieser Schülergruppe an der Gesamtpopulation der Gymnasialschüler unter 1% liegt (s. o.)

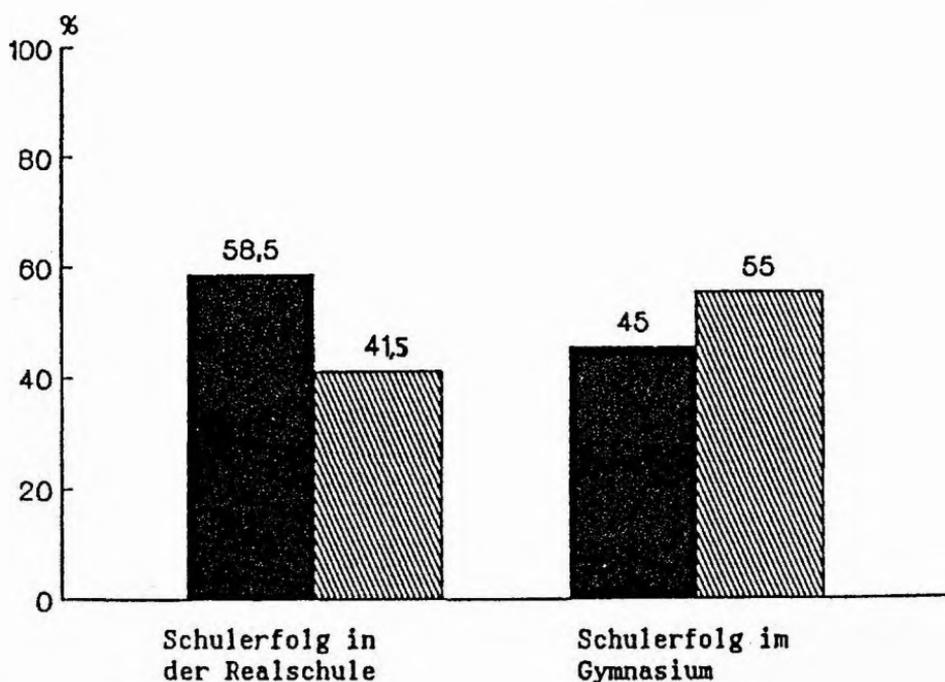
\*\* Vgl. die Erläuterung zu Abb. 2

### 2.3 Der Schulerfolg nichtempfohlener Schüler in der Realschule und im Gymnasium

Die Untersuchung zeigt, daß Schüler, die abweichend von der Empfehlung der Orientierungsstufe auf Wunsch der Eltern zu einer „anspruchsvolleren“ Schulform übergehen, in den beiden Schulformen Realschule und Gymnasium bis zur Versetzung in die 10. Klasse annähernd gleichgute Chancen haben, erfolgreich zu sein, denn bis dahin sind die *Hauptschulempfohlener* in der Realschule zu 62% erfolgreich bzw. erfolgreich mit Wiederholung einer Jahrgangsstufe (vgl. Abbildung 2) und die *Realschulempfohlener* im Gymnasium zu 61,6% erfolgreich bzw. erfolgreich mit Wiederholung einer Jahrgangsstufe (vgl. Abbildung 4). Auffällig ist in diesem Zusammenhang die unterschiedliche Bewährung der nichtempfohlenen Schüler in der 7. Jahrgangsstufe, denn in der Realschule liegt die Versagerquote im Probejahr um 7% höher als im Gymnasium. Vergleicht man jedoch die Bildungsverläufe nichtempfohlener Schüler hinsichtlich des angestrebten Schulab-

schlusses, d. h. bis zum Realschulabschluß bzw. bis zum Abitur, dann verschlechtern sich – verständlicherweise wegen der längeren Schuldauer und der damit verbundenen Selektionsmechanismen – sehr deutlich die Chancen derjenigen Schüler, die ohne eine entsprechende Empfehlung zum Gymnasium übergewechselt sind, im Vergleich zu den Nichtempfohlenen in der Realschule, wie die Abbildung 5 ausweist. Von den für die Hauptschule empfohlenen Schüler sind in der Realschule immerhin 58,5 % erfolgreich<sup>5</sup> und erhalten den Abschluß dieser Schulform (vgl. Jürgens 1988, S. 327). Im Vergleich dazu sind von den für die Realschule empfohlenen Schüler im Gymnasium zwar deutlich weniger, aber doch noch 45 % erfolgreich und absolvieren das Abitur (vgl. Jürgens 1988, S. 331).

Abb. 5: Schulerfolg der hauptschulempfohlenen Schüler in der Realschule bis zum Abschluß und der realschulempfohlenen im Gymnasium bis zum Abitur



■ erfolgreich bzw. erfolgreich mit Wiederholung einer Jahrgangsstufe (Realschulabschluß, Abitur)

▨ nicht erfolgreich (kein Realschulabschluß, kein Abitur)

### 3. Fazit

Die Überprüfung der Schullaufbahnen von Schülern, die in die Realschule oder ins Gymnasium mit oder ohne entsprechende Empfehlung der Orientierungsstufe übergegangen sind, hat zum einen eine *hohe Prognosesicherheit des Lehrerurteils bei den empfohlenen Schülern* als Ergebnis hervorgebracht – wenn auch ein vergleichsweise geringer Teil nicht der Prognose entsprechend in der besuchten Schulform erfolgreich sein konnte. Zum anderen hat sich gezeigt, daß von den *nichtempfohlenen Schülern* ein

erheblicher Teil in einer höherqualifizierenden Schullaufbahn erfolgreich war. Das den Eltern eingeräumte Entscheidungsrecht, am Ende der Orientierungsstufe die Schullaufbahn im weiterführenden Schulsystem für ihr Kind zu wählen, hat sich für diesen Teil der Nichtempfohlenen als richtig erwiesen. Das praktizierte Elternrecht hat das Lehrerurteil in diesen Fällen korrigiert und somit für eine bestimmte Schulform als „ungeeignet“ bezeichnete Schüler eine Schullaufbahn ermöglicht, die bei alleinigem Entscheidungsrecht der Schule diesen zunächst oder für immer verschlossen geblieben wäre.

Die „Freigabe des Elternwillens“ hat sich also als sinnvolles Korrektiv für Schullaufbahnprognosen der Orientierungsstufe herausgestellt. Mit anderen Worten: Die große Zahl der Schüler, die wider Erwarten eine anspruchsvollere Schulform erfolgreich abgeschlossen haben, offenbart eine deutliche prognostische Unsicherheit des Lehrerurteils hinsichtlich der nichtempfohlenen Schüler. Daraus läßt sich folgern, daß für Eltern, die entgegen der Orientierungsstufenempfehlung für ihr Kind eine höherqualifizierende Schulform wählen, gute Aussichten für die Richtigkeit ihrer Entscheidung bestehen. Gleichwohl darf nicht unterschlagen werden, daß die Wahl der Eltern – und dieses in einem sehr viel stärkeren Maße bei den nichtempfohlenen Schülern als bei den empfohlenen – eine falsche Entscheidung sein und eine von Mißerfolg und schulischem Versagen geprägte Schulkarriere auslösen kann.

Aus den dargelegten Untersuchungsergebnissen läßt sich also kein Votum für eine Einschränkung oder gar Aufhebung des Elternwahlrechtes in der Orientierungsstufe herleiten. Im Gegenteil: Die Resultate stützen die gegenwärtige Gesetzeslage. Dennoch kann das Übergangsverfahren mit seiner „Gewaltenteilung“ in Schullaufbahnempfehlung und Elternentscheidung nicht überzeugen. Zu hoch sind die Fehlprognosen. Es wird deshalb darauf ankommen, die Weiterentwicklung der Orientierungsstufe nicht unabhängig vom weiterführenden Schulsystem zu betreiben oder die Orientierungsstufe einseitig immer stärker an die strukturellen Voraussetzungen und Bedingungen sowie an die curricularen Inhalte der herkömmlichen Schularten anzupassen. Vielmehr scheint es notwendig zu sein, die Orientierungsstufe aus dem Zustand einer isolierten Teilreform herauszuführen, wenn diese Schulstufe nicht lediglich zu einer „Förderstufe“ verkümmern soll, deren Hauptaufgabe darin bestünde, selektive Härten beim Übergang vom Primarbereich in den Sekundarbereich in einem vertikal gegliederten Schulsystem abzumildern (vgl. Jürgens 1983, S. 15 ff.). Mit dem Entwurf der Orientierungsstufe wurden nun von Anfang an Erwartungen verbunden, die den Abbau der (starren) Dreigliedrigkeit des Schulwesens zum Ziel haben. Die Orientierungsstufe wurde und wird deshalb auch als Ansatzpunkt zur Innovation des weiterführenden Schulwesens verstanden (vgl. Thomas 1975). Diese innovative Bedeutung bzw. Wirkung kann sie allerdings nur dann behalten, wenn sie verändernd auf die formale und inhaltliche Struktur des in Schularten gegliederten Schulwesens einwirkt, da ohne diese Schritte die Realisierung der Ziele der Orientierungsstufe immer unzureichend und unbefriedigend bleiben werden.<sup>6</sup>

Ohne nun an dieser Stelle näher auf die Gesamtschulproblematik eingehen zu können, muß doch gesehen werden, daß in *gesamtschulartigen Systemen* bzw. in Formen integrierter Schulsysteme die grundsätzliche Problematik langfristiger Prognosen und endgültiger Selektionsentscheidungen nicht in der Schärfe und mit den entsprechenden Konsequenzen gegeben ist. Durch die Aufhebung bzw. Verringerung selektiver Entscheidungen würde vor dem Hintergrund schulischer Fehlprognosen die pädagogische Position gestärkt werden, „die gegen Zuordnungsstrategien gerichtet ist und dafür Modifikationsstrategien bevorzugt“ (Schwarzer 1979, S. 104), da in einem integrierten System eine schulformbezogene Klassifizierung der Schüler entfällt.

Noch ein weiterer wichtiger Aspekt könnte für eine Weiterentwicklung der Orientierungsstufe in diese Richtung sprechen – Aufhebung der Orientierungsstufe in einem integrierten Sekundarbereich –, nämlich die Untersuchung der Frage, *welche Eltern von der Empfehlung der Orientierungsstufe abweichen* und ihr Kind gegen den Rat der Schule zu einer anspruchsvolleren Schulform schicken. Stellt die Elterngruppe der nichtempfohlenen Schüler einen repräsentativen Querschnitt aller Eltern dar? Vermutlich nicht, wahrscheinlich werden Eltern aus bildungsnäheren Schichten eher dazu bereit sein, sich der Schullaufbahneempfehlung der Orientierungsstufe zu widersetzen als Eltern aus bildungsferneren Schichten (vgl. u. a. Mollenhauer 1972, S. 269 ff.; Hagemann-White/Wolff 1975; Rosenbaum 1983), da bei Eltern mit einem höheren Bildungsniveau der Wille stärker entwickelt zu sein scheint, den Entscheidungen der Schule eigene Entscheidungen entgegenzusetzen als bei Eltern mit einem vergleichsweise niedrigen Bildungsniveau (vgl. Jürgens 1988). Als Beleg für die Richtigkeit dieser Vermutung können Untersuchungsergebnisse zur gemeinsamen (schulformunabhängigen) Orientierungsstufe in Rheinland-Pfalz gelten, wenn festgestellt wird, daß Mittel- bzw. Oberschichteltern in dieser Schulform etwa doppelt so häufig von der Orientierungsstufenempfehlung abweichen wie Unterschichteltern (Eckes/Haenisch 1979, S. 222). Da für das gewünschte Bildungsziel und den angestrebten Schulerfolg auch die Informiertheit der Eltern über die Orientierungsstufe und das weiterführende Schulsystem von wesentlicher Bedeutung sein wird, müssen Ergebnisse, die belegen, daß sich besonders Eltern mit einem niedrigen Bildungsniveau von den bereitgestellten Informationen über Inhalt und Ziele der Orientierungsstufe sowie von der Beratung über die Lernentwicklung ihrer Kinder enttäuscht zeigen, in einem direkten Zusammenhang mit der schichtenspezifischen Bedingtheit der Wahrnehmung von Bildungschancen gesehen werden. Wenn nämlich insbesondere Eltern mit einem niedrigen Bildungsniveau, die beabsichtigen, entgegen der Orientierungsstufenempfehlung für ihr Kind eine anspruchsvollere Schulform wählen zu wollen, sich in einem verstärkten Maße uninformiert und ungenügend beraten fühlen (vgl. Jürgens 1988, S. 268 ff.), dann ist zu erwarten, daß diese Eltern eher bereit sind, der Schullaufbahneempfehlung resignierend zu folgen. Solche Ergebnisse können als ein Hinweis darauf verstanden werden, daß sich über die zugestandene „Freigabe des Elternwillens“ soziale Benachteiligungen fort-

setzen, indem Bildungsansprüche schichtenspezifisch unterschiedlich realisiert werden. Auch *diese soziale Selektion ließe sich in einem Gesamtschulsystem weiter vermindern.*

## Anmerkungen

- 1 Diese Form des Überweisungsverfahrens geht auf eine Empfehlung des Deutschen Bildungsrates im „Strukturplan für das Bildungswesen“ (1970) zurück, konnte sich jedoch nicht als allgemeines Verfahren durchsetzen, da bereits in der Kultusministerkonferenz-Vereinbarung (KMK 1974) ein modifiziertes Überweisungsverfahren zugelassen wurde, das im Gegensatz zum Vorschlag des Deutschen Bildungsrates den Elternwillen einschränkte bzw. einschränken konnte (vgl. S. 4).
- 2 Wenn in diesem Zusammenhang von „Prognose“ gesprochen wird, ist damit die Schullaufbahneempfehlung gemeint, die am Ende der Orientierungsstufe ausgesprochen wird und den Schüler für eine der drei weiterführenden Schulformen (Haupt-, Realschule und Gymnasium) vorschlägt.
- 3 Beim Übergang in die Klassenstufe 7 der allgemeinbildenden weiterführenden Schulen gibt es in Schleswig-Holstein kein Mitspracherecht der Eltern. Die freie Elternentscheidung erfolgt bereits bei Eingang in die (schulformabhängige) Orientierungsstufe nach der Klassenstufe 4.
- 4 Bis 1979 präjudizierte die Orientierungsstufe mit ihrem Gutachten und ihrer Empfehlung den Übergang der Schüler auf die weiterführenden Schulformen.
- 5 Gemäß der Definition von Schulerfolg (vgl. die Erläuterung zu Abb. 2) unter Einschluß derjenigen Schüler, die den jeweiligen Bildungsabschluß mit Wiederholung einer Jahrgangsstufe erreicht haben.
- 6 Das Land Bremen hat mit seinem Schulgesetz von 1975 diesem Dilemma entgegenwirken wollen, indem zur Fortsetzung des gemeinsamen Lernens von Schülern in der Orientierungsstufe konsequenterweise der schrittweise Ausbau eines integrierten Sekundarbereichs beschlossen wurde.

## Literatur

- Bönsch, M.: Orientierungsstufe! Orientierungsstufe? Fragen zur Konzeption. In: Ziegenspeck, J. (Hrsg.): Bestandsaufnahme Orientierungsstufe. Braunschweig 1975.
- Eckes, K./Haenisch, H. u. a.: Schulversuch Gemeinsame Orientierungsstufe. Mainz 1979.
- Haenisch, H./Ziegenspeck, J.: Die Orientierungsstufe. Weinheim/Basel 1977.
- Hagemann-White, C./Wolff, R.: Lebensumstände und Erziehung. Grundfragen der Sozialisationsforschung. Frankfurt/M. 1975.
- Ingenkamp, K.: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim/Basel 1971.
- Jürgens, E.: Der Schülerbeobachtungsbogen in der Orientierungsstufe. Frankfurt a. M./Bern/New York 1983.
- Jürgens, E.: Die Orientierungsstufe im Urteil von Eltern und Lehrern – unter besonderer Berücksichtigung der Problematik von Schullaufbahneempfehlung und Elternentscheidung. Bremen 1988.
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Vereinbarung über die Orientierungsstufe Klassen 5 und 6). Bonn 1974.

- Krapp, A.: Prognose und Entscheidung. Zur theoretischen Begründung und Differenzierung der pädagogisch-psychologischen Prognose. Weinheim/Basel 1979.
- Leichner, R.: Psychologische Diagnostik. Grundlagen, Kontroversen, Praxisprobleme. Weinheim/Basel 1979.
- Mollenhauer, K.: Sozialisation und Schulerfolg. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1972.
- Nauck, J. u. a.: Orientierungsstufe. Schule zwischen den Fronten. Braunschweig 1985.
- Niedersächsischer Kultusminister (Hrsg.): Schullaufbahnenempfehlung und Schulerfolg. Oder: Wie sicher ist die Prognose der Orientierungsstufe? Vorläufige Fassung. Hannover 1984.
- Orientierungsstufe in Niedersachsen. Ergebnisse einer Bestandsaufnahme im Schuljahr 1984/85. Hannover 1986.
- Rosenbaum, H.: Die Konzeption der Sozialstruktur in der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 35 (1983), 1, S. 41–58.
- Rüdiger, D.: Oberschuleignung. München 1966.
- Schwarzer, C.: Einführung in die Pädagogische Diagnostik. München 1979.
- Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst Bremen: Handbuch des Bremischen Schulrechts. Die wesentlichen Vorschriften für das Bremische Schulwesen. Bremen 1986.
- Thomas, H.: Orientierungsstufe als Ansatzpunkt zur Innovation der Sekundarstufe I. In: Ziegenspeck, J. (Hrsg.): Bestandsaufnahme Orientierungsstufe. Braunschweig 1975.
- Tent, L.: Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen. Möglichkeiten und Grenzen. Göttingen 1969.
- Ziegenspeck, J.: Zum Planungs- und Entwicklungsstand der Orientierungsstufe in der Bundesrepublik Deutschland. Lüneburg 1976.
- Jürgens, Eiko*, geb. 1949, Dr. phil.; Studium an der PH/Universität Oldenburg mit Schwerpunkt Schule und Erwachsenenbildung; seit 1977 im Schuldienst; Promotion in Pädagogik an der Universität Bremen 1982; seit 1988 Privatdozent für Pädagogik an der Universität Bremen.
- Anschrift: Fritz-Reuter-Str. 20, 2854 Loxstedt; c/o Universität Bremen FB 12, Postfach 330440, 2800 Bremen 33