

Ditton, Hartmut

Bildung und Ungleichheit im Gefüge von Unterricht, schulischem Kontext und Schulsystem

Die Deutsche Schule 85 (1993) 3, S. 348-363



Quellenangabe/ Reference:

Ditton, Hartmut: Bildung und Ungleichheit im Gefüge von Unterricht, schulischem Kontext und Schulsystem - In: Die Deutsche Schule 85 (1993) 3, S. 348-363 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311945 - DOI: 10.25656/01:31194

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311945>

<https://doi.org/10.25656/01:31194>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

85. Jahrgang 1993 / Heft 3

Die Bildungspolitik ist wieder in Bewegung gekommen: Nachdem die Schulreform Ende der 70er Jahre weitgehend durch eine konservative Wende in allen Ländern und im Bund gestoppt worden war, stehen die Zeichen nun deutlich auf Veränderung. Viele Probleme in unserer Gesellschaft werden bedrängender, und die Schule soll zu ihrer Lösung mindestens beitragen. Die neuen Länder haben das westdeutsche Schulsystem nicht unverändert übernommen, neue Entwicklungen müssen mit dem KMK-Rahmen vereinbar gemacht werden. Der europäische Integrationsprozeß ist ebenso wie die kürzere Schulzeit der Gymnasien in vier der ostdeutschen Länder ein Anlaß, wieder einmal über die Dauer des Schulbesuchs bis zum Abitur zu streiten. Veränderte Qualifikationsanforderungen („Schlüsselqualifikationen“) haben die Arbeitgeber zu neuen Positionsbestimmungen in der Bildungspolitik geführt. Der Wandel der Kindheit macht ein neues Verständnis von Schule als Lebensraum erforderlich. Der Trend zu höheren Schulabschlüssen offenbart die Krise der Hauptschule immer stärker, und er „stärkt“ das Gymnasium bis zur Lähmung. Staatliche und kommunale Bildungspolitik muß reagieren.

Dieter Wunder

Die Sekundarschule – die Innovation der 90er Jahre?

Die GEW, zumindest ihr gerade wiedergewählter Vorsitzender, versucht, eine neue Positionsbestimmung zur Gesamtschule bzw. zu möglichen Zwischenschritten auf dem Weg dorthin zu finden. Kann die Sekundarschule (also die Verbindung von Haupt- und Realschule) mehr Integration ermöglichen und reformerischen Stillstand überwinden helfen?

Horst von Hassel

Wider die pragmatische Mutlosigkeit

Eine Gegenposition zu Dieter Wunders Einschätzung der
„Sekundarschule“

265

Der ehemalige Bremer Schulsenator verteidigt gegen eine pragmatische Wendung die ursprünglichen Ziele der Integration. (Dabei sei auch auf den Beitrag von Eckart Liebau in Heft 2/93 verwiesen.)

257

**Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule
Brandenburger Erklärung zur Gesamtschule**

270

Die Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (GGG) hat anlässlich ihres Bundeskongresses in Brandenburg eine Erklärung verabschiedet, die in der neuerlichen Strukturdebatte eine deutliche Position bezieht.

Ursula Dörger

Dreigliedrige Bildungsgänge oder allgemeine Grundbildung?

Über die administrative Schwierigkeit, pädagogische
Leistungskriterien zuzulassen

275

Die KMK verhandelt zur Zeit über eine Vereinbarung zu den „Bildungsgängen und Schularten der Sekundarstufe I“. Ursula Dörger analysiert den derzeitigen Beratungsstand und stellt kritische Rückfragen, die sich am Ziel einer allgemeinen Grundbildung orientieren.

Wolfgang Klafki

Die Empfehlungen zur Weiterführung der Schulreform in Bremen 289

In mehreren Bundesländern haben Parlamente bzw. Regierungen Experten-Kommissionen berufen, die Gutachten über die zukünftige Schulentwicklung der jeweiligen Länder erarbeiten sollten. Wolfgang Klafki, Vorsitzender der Bremer Kommission, stellt die übergreifenden Gesichtspunkte und die Kernelemente der Empfehlung vor.

Ernst Rösner

„Weiterentwicklung bestehender Angebotsformen“

Über die Arbeit und den Bericht der Enquete-Kommission
„Schulpolitik“ der Freien und Hansestadt Hamburg

297

Die jüngste Empfehlung zur Schulentwicklung in einem Bundesland stammt aus Hamburg. Im Vergleich mit Bremen sind dort die politischen und strukturellen Ausgangsbedingungen zwar anders, aber die Gutachten kommen zu ähnlichen Ergebnissen: Integration und innere Schulreform. Ernst Rösner, Mitglied der Hamburger Kommission, stellt zentrale und beachtenswerte Ergebnisse vor.

Wolfgang Böttcher

Probleme der Schulentwicklung bei knappen Ressourcen 307

Neuerdings werden in der bildungspolitischen Diskussion immer häufiger ökonomische Gesichtspunkte herangezogen: zum einen als Warnung, zum anderen aber auch als 'Vorbild' und Maßstab, an dem die Schule lernen könne. Wolfgang Böttcher setzt sich kritisch mit zwei Gutachten auseinander, die Schule mit – ganz unterschiedlichen – ökonomischen Maßstäben beurteilen: dem Kienbaum-Gutachten und dem Gutachten von Lehner und Widmaier.

Andreas Gruschka

Auf dem Weg zu neuen Ufern?

Die deutschen Arbeitgeber als neue Bündnispartner der
Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung?

320

In der Regel stehen Schule und Wirtschaft in einem spannungsreichen Verhältnis zueinander; Pädagogik und Ökonomie bilden keine Harmonie. Neuerdings gibt es durchaus überraschende Berührungen: Das Verständnis füreinander scheint zu wachsen. Dabei sieht Andreas Gruschka die Arbeitgeber auf dem (halben) Weg zu neuen Ufern und ist gleichermaßen von der Halbherzigkeit der Arbeitgeber wie der Kultusminister enttäuscht, die mit der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung nicht wirklich ernst machen wollen.

Hermann Giesecke

Vom Kanon-Mythos und anderen Irrtümern

330

Scharf und einseitig polemisiert dieser Diskussionsbeitrag gegen einige in der bundesdeutschen Schul- und Hochschulpolitik liebgewordene Selbstverständlichkeiten und regt vielleicht gerade dort zu produktivem Nachdenken an, wo man dem Verfasser am nachdrücklichsten widersprechen möchte.

Jochen Schweitzer

Autonomie als Prozeß

Anmerkungen zu den Thesen von Reinhard Hoffmann

„Für eine stärkere Autonomie der Schule“

338

In Heft 1/93 hatte Reinhard Hoffmann, der Bremer Staatsrat für Bildung und Wissenschaft, „für eine stärkere Autonomie der Schule“ plädiert. Diese Replik weist darauf hin, daß „mehr Autonomie“ auch zu Schwierigkeiten führt. Um so wichtiger scheint es, mögliche „Brüche“ durch eine sorgfältige Analyse der Bedingungen und die Klärung der Zielsetzungen und Erwartungen zu antizipieren.

Gernot Lückert

Autonome Schule – Schulleitung – Schulaufsicht

341

Bedingungen einer wünschenswerten Entwicklung

Wenn die Autonomie der Schule gestärkt werden soll, dann bedarf es vielfältiger Unterstützungen, die anregen und sichern sollen, ohne die Eigenständigkeit wieder einzuschränken. Auch die Bildungsverwaltung soll ihren Beitrag dazu leisten.

Peter Blankenburg

Autonomie ist möglich!

Ziele und Bedingungen der pädagogischen Schulentwicklung

345

Die Forderung nach größerer Autonomie der Schule mag all diejenigen verwundern, die sich in ihrem pädagogischen Handeln gar nicht eingeschränkt fühlen. Nicht an Autonomie mangle es, sondern an den Bedingungen, die es Lehrerinnen und Lehrern möglich machen, ihre Gestaltungsräume zu nutzen.

Hartmut Ditton

**Bildung und Ungleichheit im Gefüge von Unterricht,
Schule und Schulsystem**

350

Die Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte hat nur in Teilbereichen zu gleichen Bildungschancen geführt. Immer noch ist der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Wahl des Bildungsweges sehr eng. Durch differenzierte Fragestellungen gelingt es dem Autor, diese Beziehung genauer aufzuschlüsseln und den Anteil offenzulegen, den die Schule an der „Generierung von Ungleichheit“ nach wie vor hat.

Ralf Laging

Altersgemischte Gruppen als Beitrag zur Schulreform

364

In der Diskussion über jahrgangsübergreifende Gruppen wird häufig auf die Jenaplanschulen Peter Petersens verwiesen. Dabei fällt es vielen schwer, die aktuellen Probleme der Schule in diesen Texten wiederzufinden. Wenn man es jedoch als eine wichtige Aufgabe ansieht, Kindern und Jugendlichen jene Erfahrungen zu vermitteln, die für ihr Aufwachsen wichtig sind, dann scheint die altersgemischte Gruppe viele Ansatzpunkte zu bieten. In der Reformschule Kassel wurden daraus Konsequenzen gezogen.

Edgar Drefenstedt

Deutsche Pädagogen in der Zeit des Kalten Kriegs

Anmerkungen zu einem Aufsatz von Peter Dudek
in Heft 1/93 der „Deutschen Schule“

383

In Heft 1/93 hat Peter Dudek die „Gesamtdeutsche Pädagogik“ des „Schwelmer Kreises“ ausführlich geschildert. Ein Zeitzeuge dieser regelmäßigen und intensiven deutsch-deutschen Treffen möchte diese Darstellung aus seiner Sicht vertiefen, verdeutlichen und an einigen Punkten korrigieren.

Neuerscheinungen:

393

- Monika Fiegert: Die Schulen von Melle und Buer ...
- Inge Hansen-Schaberg: Minna Specht
- Herrlitz/Hopf/Titze: Deutsche Schulgeschichte
von 1800 bis zur Gegenwart
- Eckart Liebau: Die Kultivierung des Alltags
- Ludwig Haag: Hausaufgaben am Gymnasium

Bildung und Ungleichheit im Gefüge von Unterricht, schulischem Kontext und Schulsystem

1. Problemstellung

Die starke Bildungsexpansion in der Bundesrepublik seit der Nachkriegszeit hat zeitweise den Eindruck erweckt, die Problematik ungleicher Bildungschancen habe sich im Zuge dieser Entwicklung quasi von selbst erledigt. Ganz im Gegensatz zu dieser Einschätzung weisen jedoch alle neueren Untersuchungen für die Bundesrepublik einen kaum veränderten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen nach (Rodax 1989; Blossfeld 1988, 1990; Bofinger 1990; Hansen & Rolff 1990; Böttcher 1991; Mayer 1991; Ditton 1992a).

Aktuelle Analysen belegen außerdem, daß sich hinsichtlich regionaler Differenzen in der Bildungsbeteiligung „die Daten für die Gegenwart von den Daten von 1961 kaum unterscheiden“ (Bertram & Dannenbeck 1990, 218). Betroffen vom Problem sozial selektiver Schulwahlen sind inzwischen auch die neuen Bundesländer (Rost & Wessel 1992).

Untersuchungen in anderen Staaten und international vergleichende Studien weisen ebenfalls *dauerhafte Ungleichheiten* nach, selbst für Länder mit einschneidenden Reformen des Bildungswesens (zfsd: OECD 1985; Meijnen & Peschar 1991; Blossfeld & Shavit 1993; vgl. Ditton 1992a).

Somit ist die wesentliche Veränderung seit den 60er Jahren die Bildungsexpansion als Faktum an sich. Außerdem ist die *geschlechtsspezifische Benachteiligung*, wenigstens das allgemeinbildende Schulsystem betreffend, inzwischen nicht mehr nachweisbar, weder für die Bundesrepublik noch für die anderen untersuchten Länder (Blossfeld & Shavit 1993).

Insofern besteht auch kein Anlaß zu Resignation. Allerdings ist zu folgern, daß Strukturreformen im Bildungswesen keine hinreichende Bedingung zum Abbau von Ungleichheiten sind, sondern offenbar der gesellschaftlichen Entwicklung im Gesamtzusammenhang eine Schlüsselrolle zukommt. Bildungsreform kann ohnehin nicht einfach Ablösung eines Schulsystems durch ein anderes bedeuten, sondern bezieht sich im weiteren Sinn auf *alle Ebenen des Bildungswesens*, angefangen von der System- oder Makroebene bis hinunter zu den einzelnen Schulen, dem konkreten Unterricht und den Lehrern, d. h.: bis zur Ebene der Gestaltung von Schule (Schlömerkemper 1992).

Insofern ist es wichtig, die Makroanalysen aufzubrechen und den Handlungszusammenhang von Schule und Unterricht, die konstitutiven Regeln und Handlungen einzubeziehen, die Schulkarrieren über die Organisation des Schulalltags strukturieren (vgl. auch Mehan 1992). Das bedeutet keineswegs, die Makrozusammenhänge auszublenden. Gerade das Zusammenwirken von Kontextbedingungen und internen Prozessen in Schule und

Unterricht ist relevant. Bezugspunkt ist damit die eigentlich altbekannte Erkenntnis der Zusammengehörigkeit von äußerer und innerer Reform. Auf die mit dieser *Mehrebenenbetrachtung* verbundenen methodischen Probleme hat schon Cronbach (1976) mit Nachdruck hingewiesen. Er wirft der Erziehungswissenschaft vor, daß die vorherrschenden Untersuchungen, unter Ignorierung des Mehrebenencharakters von Schulsystem, Einzelschule und Schulklasse, mehr an Erkenntnissen verdecken als sie aufzudecken im Stande sind. Z. B. schließt eine hohe mittlere soziale Selektivität nicht Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen oder Schulklassen aus. Innerhalb eines insgesamt sozial selektiven Schulsystems gibt es Schulen bzw. Schulklassen, in denen die Selektivität mehr oder weniger stark ausgeprägt ist. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht verdienen solche Differenzen besondere Beachtung, weil sie auf Ansatzpunkte möglicher und nötiger Veränderungen hinweisen können.

Die Frage, die nachfolgend untersucht werden soll, bezieht sich darauf, wie und in welchem Ausmaß sowie unter welchen Bedingungen Schule mehr oder weniger an der Generierung von Ungleichheit beteiligt ist. Es geht hier um die *Differenzierung des Globalzusammenhanges* nach mehreren Aspekten:

1. Die Differenzierung des Konstruktes soziale Position in soziale Lage und soziales Milieu, womit auf den subjektiven Umgang mit gegebenen Lebensbedingungen verwiesen wird.
2. Die Differenzierung nach der Selektivität in einzelnen Schulklassen und nach den Faktoren, die unterschiedliche Selektivität bedingen.
3. Die Differenzierung nach regionalen Bedingungen, was die Einbettung von Bildungsentscheidungen in lokal-regionale Gegebenheiten betont.
4. Ist die Bedeutung der Organisation des Schulsystems als zwar nicht hinreichende, aber doch notwendige Bedingung für den Abbau sozialer Selektivität zu behandeln.

2. Ergebnisse

Die folgenden Ergebnisse stammen aus einer Untersuchung zur Analyse des Schulwahlverhaltens nach der 4. Grundschulklasse (vgl. auch Ditton 1992a, 1992b). Der Datensatz einer Erhebung in Bayern umfaßt Daten einer Testerhebung sowie einer Befragung von 633 Schülern aus 37 Schulklassen, deren Eltern (Mütter: 462; Väter: 426) und Lehrer. Der Satz der Individualdaten wurde um Merkmale der Schulklassen sowie des regionalen Kontextes der Schulgemeinden auf der Basis aktueller Aggregatstatistiken (Daten der Volks- und Arbeitsstättenzählung 1987, Gemeindedaten) ergänzt.

2.1 Relevanz der sozialen Position: Soziale Lage und soziales Milieu

Untersuchungen, die den Einfluß der sozialen Herkunft auf die Bildungslaufbahn behandeln, definieren soziale Herkunft in aller Regel als soziale Schichtzugehörigkeit, was keineswegs unproblematisch ist. Auf die Unzulänglichkeit des Schichtmodells verweisen sowohl die sozialökologische und sozialstrukturelle Sozialisationsforschung (vgl. Vaskovics 1982) als auch neuere Theorien sozialer Ungleichheit (zsf. Berger & Hradil 1990; Giesen & Haferkamp 1987).

Der Schichtungsansatz erscheint als keineswegs ausreichend, um die differenzierte Sozialstruktur moderner Gesellschaften hinreichend genau abzubilden. Zum einen wird die Vielfalt ungleicher Lebensbedingungen im Schichtungsmodell auf nur wenige Faktoren (Berufsposition, Bildungsstatus, Einkommen) verkürzt; zum anderen mangelt es an der inzwischen (wieder) als wesentlich erkannten Unterscheidung nach Bedingungen der objektiv gegebenen sozialen Lage und des sozialen Milieus – letzteres verstanden als Verarbeitung der objektiven Situation, als Umgang der Person mit den gegebenen Bedingungen ihrer sozialen Lage. Damit steht außerdem in Zusammenhang, daß soziale Positionen durch Inkonsistenzen hinsichtlich unterscheidbarer Ungleichheitsdimensionen gekennzeichnet sein können, z. B. hinsichtlich ihrer Verfügung über ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital (Bourdieu 1987).

Von diesen Annahmen ausgehend wurde der Schichtindex (BRSS nach Bauer 1972) als Indikator zur Kennzeichnung von drei sozialen Lagen (untere, mittlere, obere) verwendet. Weiter wurde dann eine *Differenzierung innerhalb* dieser sozialen Lagen nach Milieubedingungen angestrebt. Innerhalb jeder sozialen Lage wurden Faktoren untersucht, die hinsichtlich des Schulwahlverhaltens maximal differenzieren.

Einige Ergebnisse dieser Analysen zeigt Abbildung 1.

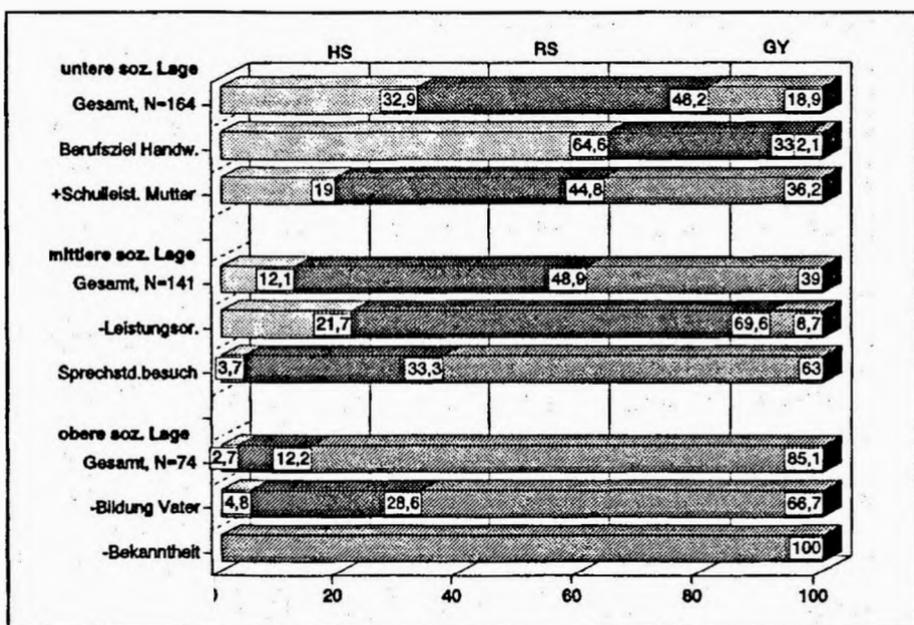


Abb. 1: Differenzierung der Schulübertritte innerhalb der sozialen Lagen

Um Fehlinterpretationen vorzubeugen, ist zunächst hervorzuheben, daß bereits die soziale Lage für sich betrachtet nach wie vor ein hochbedeutsamer Faktor zur Erklärung der Schulübertritte ist („aufgeklärter Varianzanteil Eta“ = $\eta = 0,48$). Von der unteren zur oberen Sozialgruppe steigt der Anteil der Übertritte in das Gymnasium von 18,9 über 39,0 auf 85,1%. Umgekehrt geht der Hauptschulanteil von 32,9 über 12,1 auf 2,7% zurück.

Dieser ausgeprägte Zusammenhang zwischen sozialer Lage und Bildungsvorhalten darf nicht den Blick für bedeutsame *Unterschiede innerhalb der drei Sozialgruppen* verstellen. Daher wurde eine Differenzierung nach Milieufaktoren vorgenommen, die sich insbesondere auf Aspekte der Familienkultur bzw. Familientradition, auf Berufserwartungen für das Kind sowie auf die eigene berufliche Zufriedenheit beziehen. Die innerhalb der Sozialgruppen bedeutsamsten Milieufaktoren sind ebenfalls in Abbildung 1 aufgeführt.

Innerhalb der *unteren Sozialgruppe* wird mit den beiden Merkmalen „Berufsziel für das Kind“ und „Schulleistungen der Mutter“ die deutlichste Differenzierung erreicht ($\eta = 0.46$ und 0.35). Eltern, die eine spätere berufliche Tätigkeit des Kindes im handwerklichen Bereich antizipieren, wollen das Kind wesentlich häufiger eine Hauptschule (64.6%), entsprechend seltener eine Realschule (33.3%) und in kaum einem Fall (2.1%) ein Gymnasium besuchen lassen. Aus Familien, deren Mütter ihre eigenen Schulleistungen als überdurchschnittlich angeben, werden überdurchschnittlich viele Kinder zur Realschule (44.8%) oder zu einem Gymnasium (36.2%) gehen. Zusätzlich zu diesen in der Abbildung angegebenen Variablen sind bezogen auf die Bildungserwartungen der unteren Sozialgruppe noch die Kinderzahl ($\eta = 0.25$), die berufliche Zufriedenheit der Eltern ($\eta = 0.22$), das Bildungsniveau der Mutter ($\eta = 0.31$) sowie die Differenzierung nach ungelernten/angelerten und Facharbeitern ($\eta = 0.21$) bedeutsam. Z. B. reduziert sich der Gymnasialanteil in Familien mit mehr als einem Kind auf 13 – 15%, gegenüber 38.7% in Ein-Kind-Familien.

Für die Bildungserwartungen der *mittleren Sozialgruppe* sind vor allem das Ausmaß der Leistungsorientierung und die Kontakte mit dem Klassenlehrer aussagekräftig ($\eta = 0.28$ und 0.25). Familien mit einer geringeren Leistungsorientierung planen weit eher den Besuch der Hauptschule ein (21.7%). Vor allem aber ist die Gymnasialquote in dieser Teilgruppe drastisch reduziert (8.7%). Ganz im Gegensatz dazu ist in der Teilgruppe, die überdurchschnittlich häufig die Sprechstunden des Lehrers besucht, die Gymnasialquote mit 63% außergewöhnlich hoch und die Hauptschulquote vernachlässigbar gering (3.7%). Nicht in der Abbildung aufgeführt sind die gleichfalls relevanten Variablen zu den Schulleistungen der Mütter ($\eta = 0.22$), der beruflichen Zufriedenheit (0.13/0.26) sowie zu den beruflichen Erwartungen für das Kind (0.23 bis 0.44). Z.B. führt auch in der mittleren Sozialgruppe eine Berufserwartung im handwerklichen Bereich zu einer Erhöhung der Hauptschul- (31.3%) und einer Senkung der Gymnasialübertritte (21.9%).

Innerhalb der *oberen Sozialgruppe* variieren die Bildungserwartungen insgesamt deutlich weniger als in der unteren oder mittleren. Es läßt sich keine Teilgruppe finden, in der die Gymnasialquote unter 66% sinkt. Auch für die herausgehobene Sozillage sind die nicht in die Abbildung aufgenommenen Variablen berufliche Zufriedenheit ($\eta = 0.25$) und Berufserwartungen für das Kind ($\eta = 0.48$) bedeutsam, allerdings führt dies keineswegs zu einem entsprechend hohen Anteil an Übertritten in eine Hauptschule wie in der unteren oder mittleren sozialen Lage. Eine besondere Erwähnung verdienen das Bildungsniveau der Väter und die Einschätzung der Bekanntheit

des Schülers durch den Lehrer (wie gut glaubt der Lehrer den Schüler zu kennen). Für die Familien, deren Väter einen geringerwertigen Bildungsabschluß als das Abitur haben, reduziert sich die Gymnasialquote auf 66.7% und der Realschulanteil erhöht sich auf 28.6%. Die Hauptschule bleibt auch hier mit einem Anteil von 4.8% praktisch bedeutungslos. Zu 100% vollständig auf das Gymnasium übertreten werden die Schüler aus den Familien der oberen Sozialgruppe, von denen der Lehrer wenig zu wissen glaubt, die er nach eigenem Einschätzen am wenigsten kennt.

Diese Ergebnisse sollten nicht als abschließende oder ausreichende Milieukennzeichnungen verstanden werden. Sie verweisen allerdings auf hochbedeutsame Differenzen innerhalb der üblicherweise als homogen betrachteten „sozialen Schichten“. Dabei scheinen Spezifika sozialer Milieus zwischen den sozialen Lagen zu variieren. Für die untere Sozialgruppe erscheint die reale Erfolgsaussicht in höherwertigen Bildungsgängen, abgesichert durch positive Schulerfahrungen und guten Schulerfolg der Mutter, besonders relevant. Daneben ist die berufliche Perspektive für das Kind und die ökonomische Situation (gemessen in der Kinderzahl) wesentlich für die Bildungsentscheidung. In der mittleren Sozialgruppe kommt stärker die Leistungsorientierung und die soziale Absicherung höherer Bildungsaspirationen durch die Rückversicherung über Kontakte mit dem Lehrer zum Tragen. Für die obere Sozialgruppe hat es den Anschein, daß die familiäre Bildungstradition, die Verpflichtung auf den Bildungsstatus des Vaters, dominiert. Daneben kommt ein Element der Distinktion zum Tragen: Gerade diejenigen, über die der Lehrer am wenigsten weiß, die sich distanzieren, sind in ihrer Entscheidung für die gymnasiale Bildungskarriere ihres Kindes über jeden Zweifel erhaben.

Auch wenn die hier angeführten Befunde weiterer Analysen (vgl. auch Ditton 1992a, 137ff) bedürfen, ist es ohne Frage an der Zeit, das Denken in globalen Sozialkategorien zu überwinden. Der *milieuspezifische Umgang mit den Bedingungen sozialer Lagen* ist aufzuzeigen, die Situationsverarbeitung und die Planungsperspektive der Handelnden ist einzubeziehen. Eine solche Erklärung zielt nicht auf ein „Entweder-oder“ von objektiven Lebensbedingungen und subjektivem Umgang mit den Bedingungen ab, sondern gerade auf deren Wechselspiel.

2.2 Relevanz von Lehrer und Unterricht

Ähnlich wie eine Analyse nach Sozialkategorien weiter differenziert werden muß, so ist auch der schulische Einfluß differenziert nach den Bedingungen und Merkmalen der einzelnen Schulen, der Lehrer und ihres Unterrichts zu sehen. Die Betrachtung des Globalzusammenhanges von sozialer Herkunft und Schulerfolg unterschlägt, daß die soziale Selektivität zwischen den Schulen bzw. Schulklassen in Abhängigkeit von Lehrer- und Unterrichtsmerkmalen variiert.

Eine Mehrebenenanalyse mit HLM (Bryk u. a. 1989) führt für die Untersuchungsstichprobe zu dem Ergebnis, daß der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg in Schulklassen mit einer insgesamt größeren Streuung der Leistungsbewertungen signifikant stärker ist (vgl. Ditton 1992a, 192ff). In Abbildung 2 sind z-Werte für die Schülerleistungen (gemes-

sen mit dem AST 4) und Zensuren für Schulklassen mit einer geringen und großen Streuung dargestellt. Dabei ist außerdem nach den drei Sozialgruppen unterschieden.

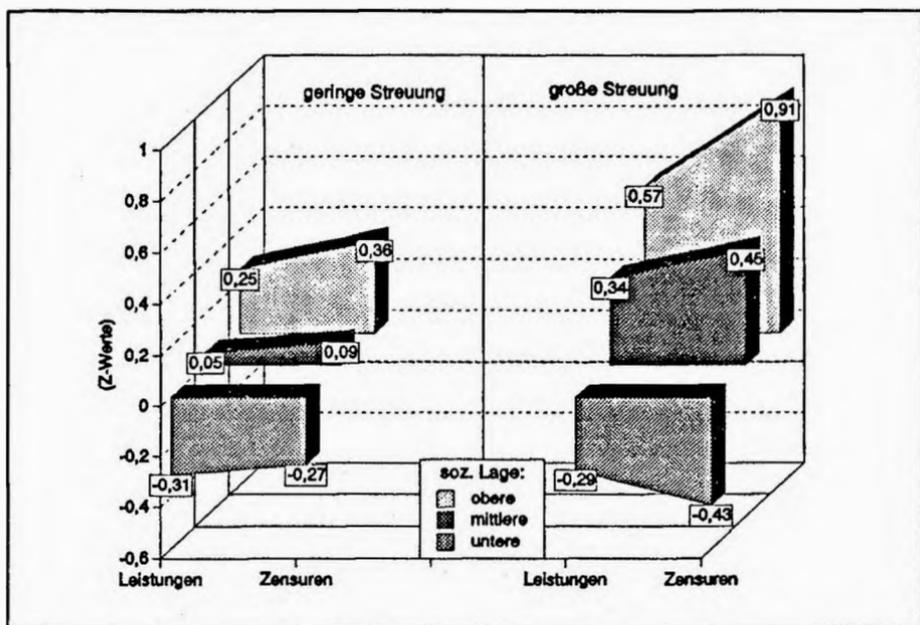


Abb. 2: Schulleistungen und Zensuren in Schulklassen mit geringer und großer Streuung der Leistungsbewertungen

Aus der linken Hälfte der Abbildung geht hervor, daß sich in den Schulklassen mit einer geringen Streuung der Zensuren die Leistungen der Schüler aus unterer, mittlerer und oberer Sozialgruppe zwar unterscheiden, die Differenzen aber nicht allzu groß sind (0,25 bis -0,31; Differenz: 0,56). Außerdem bilden die Zensuren die Schülerleistungen korrekt ab. Alle drei Sozialgruppen erhalten nur geringfügig bessere Zensuren als es ihrem Leistungsstand entspricht. Das Ergebnis für die Schulklassen mit einer großen Streuung der Zensuren, in der rechten Hälfte von Abbildung 2 angegeben, fällt gänzlich anders aus. Hier sind bereits die Leistungsunterschiede zwischen den Schülern der drei Sozialgruppen größer (0,57 bis -0,29; Differenz: 0,86). Zusätzlich überzeichnen aber die Zensuren die Leistungsunterschiede drastisch. Bezogen auf ihren Leistungsstand werden Schüler der unteren Sozialgruppe zu schlecht und Schüler der mittleren, besonders aber der oberen Sozialgruppe viel zu gut benotet. Damit liegt die Vermutung nahe, daß die größeren objektiv feststellbaren Leistungsunterschiede in diesen Schulklassen selbst schon mit durch die sozialspezifische Leistungsbewertung, mit der Schüler der oberen Sozialgruppe bevorzugt werden, erzeugt sind.

Weitere Analysen (vgl. Ditton 1992a, 192ff.) sprechen dafür, daß die Lehrer in den Schulklassen mit einer großen Streuung ihren Unterricht vorwiegend auf die oberen Sozialgruppen ausrichten, und daß ihre Wahrnehmung der Schülerfähigkeiten und -leistungen sozialspezifisch stereotyp ausfällt. Bei-

spielhaft dafür sind die in Abbildung 3 dargestellten Ergebnisse zur Einschätzung der Begabung des Kindes durch die Mütter und Lehrer. Die Grafik zeigt den Vergleich der Begabungseinschätzungen getrennt für die Schulklassen mit geringer und großer Streuung der Leistungsbewertungen sowie für die drei Sozialgruppen.

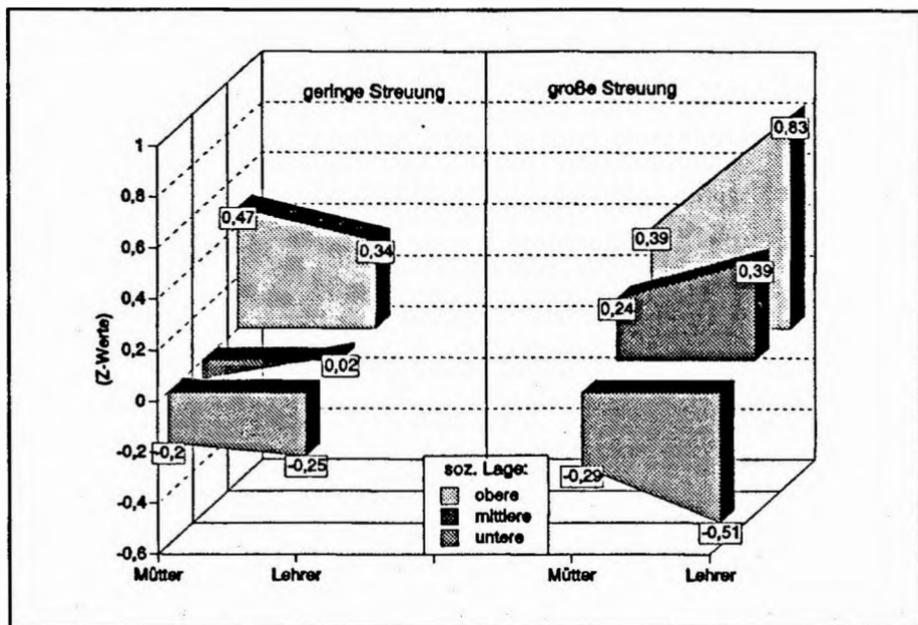


Abb. 3: Begabungsurteile von Müttern und Lehrern in Schulklassen mit geringer und großer Streuung der Leistungsbewertungen

Wie zu erwarten, wird die Begabung der Schüler mit ansteigender sozialer Lage sowohl von den Müttern als auch von den Lehrern höher eingeschätzt. Darüber hinaus zeigt sich aber folgende Auffälligkeit: In den Schulklassen mit geringer Streuung stimmen die Begabungsurteile der Mütter und Lehrer weitgehend überein. In der Tendenz liegen die Begabungsurteile der Lehrer etwas unter denen der Mütter. Dieses Ergebnis entspricht dem in aller Regel nachweisbaren Trend, daß Eltern die Begabung des eigenen Kindes höher einstufen als unbeteiligte Beurteiler. Das Ergebnis für die Schulklassen mit großer Streuung ist ein gänzlich anderes: Die Begabung von Schülern der unteren Sozialgruppe wird von den Lehrern weitaus niedriger eingestuft als von den Müttern (-0.51 vs. -0.29). Umgekehrt stufen die Lehrer in diesen Schulklassen die Begabung der Schüler aus der mittleren, vor allem aber aus der oberen Sozialgruppe wesentlich höher ein als es die eigenen Mütter der Kinder tun. Ein solches Ergebnis ist äußerst ungewöhnlich und als Beleg für eine ausgeprägt sozialspezifische Stereotypisierung in der Wahrnehmung des Schülers durch den Lehrer zu werten.

Tab. 1: Korrelationen der Streuung in den Leistungsbewertungen mit Merkmalen des Lehrers

Variable	r	Variable	r
Eigen.des Lehrers		wahrgenommene Leistungsanforderungen	-.30
Geduld	-.43	Eigen. des Schülers	
Persönlichkeit sein	-.50	Selbstvertrauen	-.42
Fleiß	-.30	Aufg. des Lehrers	
Fachliche Qualifikation	-.44	Fähigk. + Wissen verm.	-.47
Erzieherische "	-.30		

alle Korrelationen $p < .05$

Tabelle 1 zeigt Korrelationen zwischen der Streuung der Leistungsbewertungen und Merkmalen der Lehrer. Die Lehrer in den Schulklassen mit größerer Streuung sehen mit der Lehrerrolle durchweg geringere Anforderungen verbunden: Sie stufen Geduld, Fleiß und übergreifend die fachliche und erzieherische Qualifikation eines Lehrers im Vergleich zu ihren Kollegen in Schulklassen mit geringer Streuung als weniger wichtig ein. Zudem nehmen sie die an die Schüler gestellten Leistungsanforderungen als weniger hoch wahr und bezeichnen es als weniger wichtig, den Schülern Selbstvertrauen zu vermitteln. Ihre Aufgabe als Lehrer sehen sie weniger darin, den Schülern Fähigkeiten und Wissen zu vermitteln. Insgesamt weist dieses Profil auf ein *reduziertes Engagement* dieser Lehrergruppe hin und läßt einen weniger strukturierten und organisierten Unterricht vermuten, in dem die Leistungsentwicklung der Schüler weit auseinanderlaufen kann, ohne daß sich der Lehrer in die Pflicht genommen sieht.

Auch die Ergebnisse dieses Abschnittes sind nicht als abgeschlossen zu betrachten. Die referierten Befunde belegen aber, daß der einzelne Lehrer, sein Selbst- und Aufgabenverständnis, die Art der Unterrichtsgestaltung sowie die Schülerwahrnehmung und Leistungsbewertung Unterschiede hinsichtlich der Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Herkunft der Schüler bewirken.

2.3 Relevanz des regionalen Kontextes

Während der vorhergehende Abschnitt die interne Differenzierung nach Einzelschule, Lehrer und Unterricht betont, geht es im folgenden um die Einbindung von Schule und Lernen in die Bedingungen des umgebenden Kontextes. Hierzu sollen zwei Aspekte herausgestellt werden: Zum einen die Variation der Bildungserwartungen mit regionalen Merkmalen insgesamt und zweitens die Wechselwirkung zwischen Kontext, Schülerleistung/Motivation und dem Besuch der weiterführenden Schulen.

Bezogen auf die erste Fragestellung zeigen die Ergebnisse unserer Analysen, daß mit Strukturmerkmalen der Schulgemeinden (Bildungs-, Wirt-

schafts-, Haushalts-, Erwerbs-, Altersstruktur) sowie der sozialen Zusammensetzung der Schulklassen die regional erheblich variierende Bildungsbeteiligung zu 78% ($R=.88$) erklärt werden kann (vgl. Ditton 1992a, 158 ff).

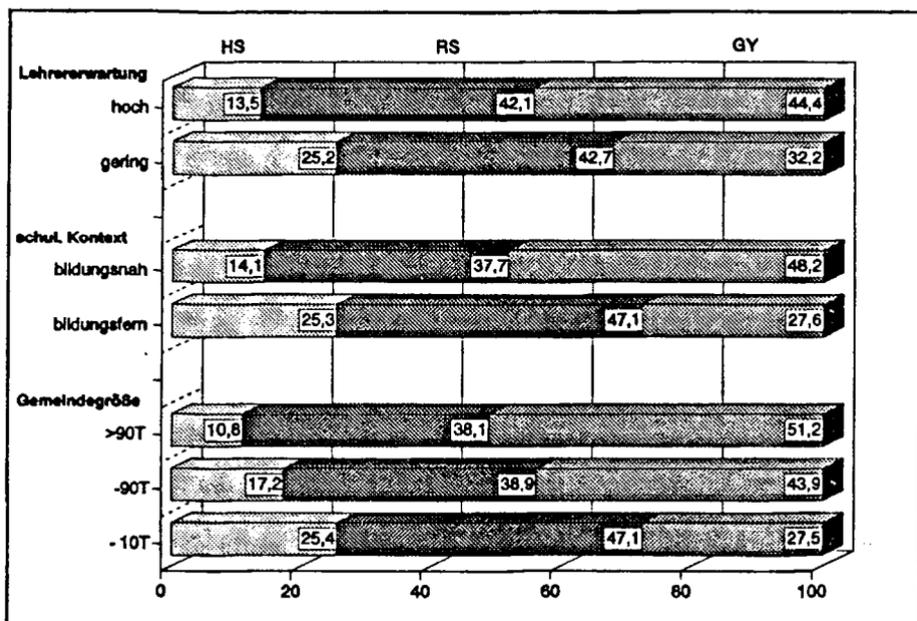


Abb. 4: Schulübertritte in Abhängigkeit von Merkmalen des Kontextes

Von erheblicher Bedeutung ist nach wie vor die *Gemeindegröße* (Abbildung 4). Der Anteil der Hauptschulübertritte reduziert sich in den drei unterschiedenen Gemeindegrößenklassen von 25,4 auf 10,8% bei gleichzeitiger Zunahme des Gymnasialanteils von 27,5 auf 51,2% ($\eta=0.41$ und 0.64). Weit weniger abhängig von der Gemeindegröße ist der Anteil der Realschüler ($\eta=0.27$), er liegt eher für die kleinen Gemeinden höher.

Für Abbildung 4 wurden die dominanten Kontextvariablen (mittleres Bildungsniveau der Väter in der Schulklasse, Anteil mithelfender Familienangehöriger und Anteil der 4-Personen-Haushalte in der Gemeinde) zu einem Aggregatindex, der im folgenden als *Bildungsnähe* bezeichnet wird, zusammengefaßt. Wie bei der Analyse nach der Gemeindegröße variieren die Anteile der Übertritte an Hauptschule und Gymnasium erheblich ($\eta=0.41$ und 0.69) und die Realschulanteile geringer mit diesem Index ($\eta=0.30$). Im bildungsnahen Kontext entscheiden sich 48,2% der Eltern für den Besuch eines Gymnasiums, verglichen mit 27,6% im bildungsfernen Kontext. Die Schulformanteile in Abbildung 4 sind außerdem auch danach differenziert, welche Qualifikationsansprüche die Lehrer an ihre Schüler stellen. Hohe Lehrererwartungen schlagen sich in den Bildungsaspirationen der Eltern so nieder, daß seltener eine Hauptschul- (13,5 vs. 25,2%) und häufiger eine Gymnasialaufbahn angestrebt wird, bezüglich der Realschulquoten besteht keine Differenz ($\eta=0.42, 0.02, 0.41$). Die Erklärung für den Zusammenhang zwischen den Qualifikationsansprüchen des Lehrers und den Bildungsaspirationen der Eltern ist darin zu sehen, daß Lehrer mit

höheren Ansprüchen seltener Empfehlungen für die Hauptschule und häufiger Empfehlungen für das Gymnasium aussprechen ($\eta=0.45$ und 0.32 ; ohne Abb.). Entsprechend variieren die Lehrerempfehlungen auch mit der Bildungsnähe des schulischen Kontextes ($\eta=0.37, 0.03, 0.54$; ohne Abb.).

Tab. 2: Gymnasialquoten nach Einzelmerkmalen des lokalen Kontextes

Variable	< Median	> Median	η
Zensur-Deutsch	43.6	32.2	.38
Schulklasse			
soziale Lage	29.7	48.4	.62
Ausbildung Vater	30.0	45.8	.53
Gemeinde			
4-Pers.-Haushalte	47.6	27.1	.68
HS-Abschluß	46.1	29.8	.54
Wirtschaftskraft	30.1	45.7	.52

Ergänzend gibt Tabelle 2 die Gymnasialquoten nach Zensuren und einzelnen Kontextmerkmalen an. Noch am wenigsten variiert der Gymnasialanteil mit unter- bzw. überdurchschnittlichen mittleren Zensuren (32.2 vs 43.6% ; $\eta=0.38$). Von größerer Bedeutung ist die soziale Zusammensetzung der Schulklasse (mittlere soziale Lage: $\eta=0.62$; mittleres Bildungsniveau der Väter: $\eta=0.53$) und die Struktur der Gemeinde (Anteil der 4-Personen-Haushalte: $\eta=0.68$; Anteil der Bevölkerung mit Hauptschulabschluß: $\eta=0.54$; Wirtschaftskraft: $\eta=0.52$).

Über diese Zusammenhänge hinaus besteht noch ein bedeutsamer *Interaktionseffekt*, der sich auf die Abhängigkeit der Schulwahl von der Motivation und den Leistungen der Schüler bezieht. In Abbildung 5 ist wiederum nach bildungsfernem und bildungsnahem Kontext unterschieden. Dargestellt sind die Hauptschulquoten in Abhängigkeit von der Motivation und Schulleistung. Es handelt sich auch hier um Ergebnisse aus einer Mehrebenenanalyse mit HLM. Die Analyse zeigt als erstes, daß die Hauptschulquoten im bildungsfernen Kontext durchgängig höher sind. Zudem ist im bildungsfernen Kontext der *Zusammenhang* zwischen der Schülermotivation sowie der Schülerleistung und dem Besuch einer Hauptschule signifikant enger als im bildungsnahen Kontext. Bei unterdurchschnittlichen Schülerleistungen steigt im bildungsfernen Kontext der Anteil des Hauptschulbesuchs um 36% (von 10 auf 46%), gegenüber einem Anstieg von nur 26% (von 4 auf 30%) im bildungsnahen Kontext. Entsprechend bewirkt auch eine geringere Motivation im bildungsfernen Kontext einen stärkeren Anstieg der Hauptschulquote (von 9 auf $43=34\%$) als im bildungsnahen Kontext (Anstieg um 24% , von 5 auf 29%). Im bildungsnahen Kontext haben also Motivation und Leistung weniger Einfluß auf die Schulwahl, der Anstieg der Hauptschulquote bei unterdurchschnittlicher Motivation und Leistung ist geringer: Die Akzeptanz der Hauptschule steigt bei einer

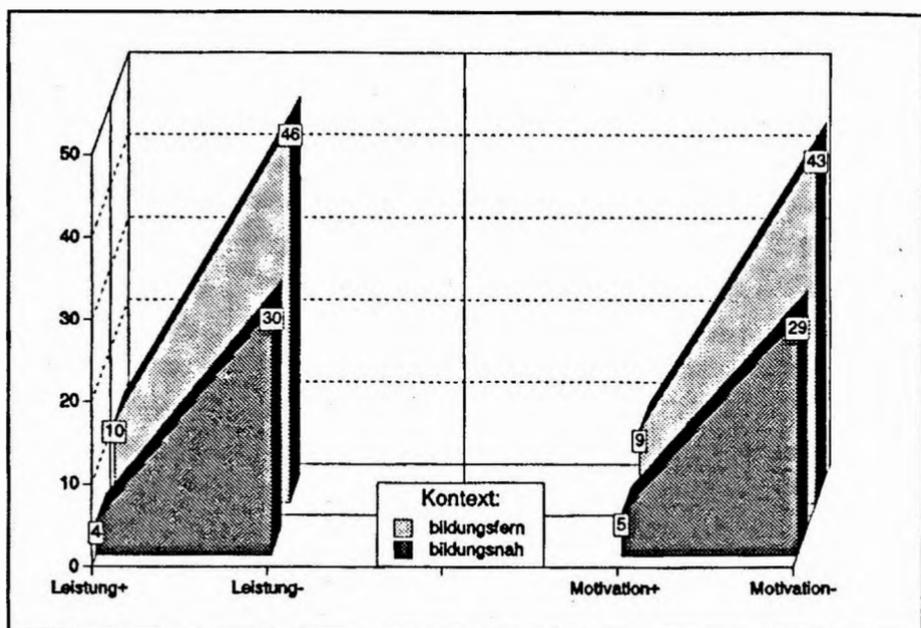


Abb. 5: Abhängigkeit der Hauptschulquoten von Leistung und Motivation im bildungsfernen und bildungsnahen Kontext

weniger erfolgreichen Grundschulzeit nicht entsprechend wie im bildungsfernen Kontext, d. h., es ist eine durchgängige, weitergehend *leistungsunabhängigere Verpflichtung auf höherwertige Bildungsabschlüsse* gegeben. Eine Politik, die auf die Attraktivität der Hauptschule hofft, wird sich somit ganz besonders im bildungsnahen Umfeld, und dort selbst bei der Gruppe der leistungsschwächeren Schüler, schwertun.

2.4 Relevanz der Bedingungen des Schulsystems

Entgegen der derzeitigen Tendenz, schulische Qualität vorwiegend über schulinterne Bedingungen und Prozesse zu definieren, wird in diesem Abschnitt die Bedeutung der Organisation des Schulsystems herausgestellt. Dazu wird die Verteilung der Schüler auf die weiterführenden Schulen im Vergleich zwischen effizienten und weniger effizienten Schulklassen untersucht (vgl. auch Ditton 1992b). Effizienz ist über die Ergebnisse im Schulleistungstest AST4 definiert (über- vs. unterdurchschnittliche Ergebnisse). Zusätzlich wird nach der sozialen Lage der Schüler differenziert.

Die ersten beiden Spalten in Tabelle 3 zeigen die Testwerte im AST4 getrennt für die effizienteren (AST+) und weniger effizienten (AST-) Schulklassen. In den effizienteren Schulklassen erreichen die Schüler der unteren Sozialgruppe Testergebnisse, die denen der Schüler aus der oberen Sozialgruppe in den weniger effizienten Schulklassen entsprechen (105.7 und 103.3). Ein vergleichbares Ergebnis veranlaßte schon Mortimore u. a. (1988) zu der Feststellung, daß somit nicht von sozialspezifischen Begrenzungen hinsichtlich des erreichbaren Leistungsniveaus auszugehen ist. Bedeutsamer im Zusammenhang hier ist allerdings der anschließende Vergleich der Zensuren für die jeweiligen Schülergruppen (dritte und vierte

Spalte in Tabelle 3). Dabei stellt sich heraus, daß der weitaus höhere Leistungsstand der Schüler aus den effizienten Schulklassen in keiner Weise in entsprechend besseren Zensuren zum Ausdruck kommt. Da die Vergabe der Noten auf das Leistungsniveau der Schulklasse bezogen ist, werden Leistungsunterschiede zwischen Schulklassen durch die Notenvergabe neutralisiert (vgl. Ingenkamp 1968, 1977). Groteskerweise erreichen z. B. die Schüler der oberen Sozialgruppe in den effizienten Schulklassen, trotz ihrer bedeutsam besseren Schulleistungen, schlechtere Zensuren als die Vergleichsgruppe in den weniger effizienten Schulklassen (2.2 vs. 2.0).

Tab. 3: Schulleistungen, Zensuren und Schulübertritte in effizienten (AST+) und weniger effizienten (AST-) Schulklassen nach sozialer Lage

	Leistungen		Zensuren		HS-Quoten		GY-Quoten	
	AST-	AST+	AST-	AST+	AST-	AST+	AST-	AST+
US	88.3	105.7	2.9	2.7	38.6	25.3	16.9	20.0
MS	99.7	111.4	2.6	2.3	11.6	12.9	39.1	37.1
OS	103.3	114.2	2.0	2.2	3.4	2.3	82.8	86.4
N	181	190	181	190	181	190	181	190

Da im Hinblick auf die Schulwahl nach der Grundschule die Noten und nicht etwa der tatsächliche Leistungsstand das entscheidende Kriterium sind, können die weiteren Ergebnisse in Tabelle 3 nicht mehr überraschen: Schüler der unteren Sozialgruppe aus effizienten Schulklassen und Schüler der oberen Sozialgruppe aus weniger effizienten Schulklassen werden zu 20.0 gegenüber 82.8% ein Gymnasium besuchen – und das bei gleichem, in der Tendenz sogar etwas höherem Leistungsniveau der Schüler aus der unteren Sozialgruppe.

Unbestreitbar ist somit das System der Verteilung der Schüler auf die weiterführenden Schulen des dreigliedrigen Schulsystems *alles andere als eine leistungsgerechte Zuweisung* (vgl. auch Tillmann 1983). Der Erfolg „guter“ Schulen und von Schülern mit hohem Leistungspotential verliert sich gegenwärtig in einem System separierter weiterführender Schullaufbahnen, die zu stark von Zufälligkeiten der Zugehörigkeit zu leistungsstärkeren oder -schwächeren Lerngruppen abhängen und ungerechtfertigt Schulkarrieren festschreiben. Innere und äußere Struktur und Reform des Bildungswesens sind eben nicht zu trennen, sondern im Zusammenhang zu sehen. Bezogen auf Lernvoraussetzungen und mögliche Leistungsentwicklungen sind auch heute noch durchlässige und revidierbare Bildungsgänge einzufordern, zumal die hohe Unsicherheit von Schullaufbahnprognosen hinlänglich belegt ist (vgl. z. B.: Retter 1985; Jürgens 1989).

3. Diskussion

Ausgangspunkt der Untersuchung waren die mehrfach belegten dauerhaften sozialen und regionalen Ungleichheiten im Bildungssystem, die in allen

industrialisierten Ländern kaum verändert weiterbestehen. Ungleichheiten haben sich als stabil und zudem als überraschend resistent selbst gegenüber Reformen der Bildungssysteme erwiesen.

An der Aufhebung der geschlechtsspezifischen Benachteiligung ist jedoch auch abzulesen, daß ein Abbau von Ungleichheit erreichbar ist, wenn er durch veränderte Bedingungen im gesellschaftlichen Kontext gestützt wird. Von daher stehen Reformen im Bildungswesen der Bundesrepublik nach wie vor aus, wobei Bildungsreform nicht einfach Austausch eines Schulsystems gegen ein anderes bedeutet, sondern alle Ebenen von der Makroebene bis zur Ebene des konkreten Unterrichts betrifft. Darauf bezogen wurden als Ergänzung der bereits vorliegenden neueren Untersuchungen *Differenzierungen von Ungleichheitsbedingungen auf mehreren Ebenen* vorgenommen, wobei besonders auch Wechselwirkungen zwischen den Ebenen interessierten.

Eine erste Differenzierung betrifft die Variable *soziale Herkunft* selbst. Eine Analyse der Bildungserwartungen nach sozialen Schichten führt nach wie vor zu bedeutsamen Differenzen. Allerdings verdeckt das Schichtmodell wichtige Unterschiede nach Milieumerkmalen *innerhalb* der Schichten, z. B. im Hinblick auf Aspekte der Familienkultur, der Berufszufriedenheit der Eltern und der Berufserwartungen für das Kind. Wichtig ist daran, daß Sozialkategorien Bildungsentscheidungen nur ungenügend erklären. Aussagekräftiger und nachvollziehbarer sind Aspekte der *Lebensplanung* (vgl. auch Meulemann 1985). In der nachgewiesenen Deutlichkeit ist die frühe Fixierung auf Lebens- und Berufsperspektiven erschreckend, sie ist allerdings durch die frühzeitige Gliederung der Bildungslaufbahnen in der Bundesrepublik nahegelegt. Wünschenswert ist in jedem Fall ein späterer Zeitpunkt dieser grundlegenden Entscheidung, was eine reduzierte Selektivität erwarten läßt (Blossfeld & Shavit 1993).

Auch in einem insgesamt selektiven Bildungssystem gibt es *mehr oder weniger stark selektive Schulklassen*. Wesentlich daran beteiligt sind die Lehrer über ihr Aufgabenverständnis, ihr Engagement, ihre Schülerwahrnehmung, die Leistungsbeurteilung und den Unterricht. Stereotypisierungen und sozialspezifische Begabungszuschreibungen verstärken Selektivität erheblich. Es hat den Anschein, daß eine Privilegierung der ohnehin Privilegierten zwar Höchstleistungen fördert, ob damit aber die Zielperspektive der Schule getroffen wird, ist wenigstens strittig. Erfolg kann unterschiedlich definiert werden (vgl. Helmke 1988): Entweder als ausgeglichenes hohes Niveau aller Schüler oder als Spitzenleistung einiger, unter Inkaufnahme des weiten Zurückliegens anderer – die ihren Mißerfolg gerade im Abstand zu den Leistungsspitzen überdeutlich erfahren. Ein gesichertes Basisniveau *aller* Schüler dürfte weit eher eine solide Grundlage für weiteren Schulerfolg und die Vermeidung von Problemkarrieren sein als eine frühe Eliteförderung, die einsetzt, noch bevor andere die Chance hatten, sich zu bewähren (s. auch Schlömerkemper 1986).

Die Lebensplanung und daran ausgerichtete Bildungsentscheidungen variieren regionalspezifisch mit den *Bedingungen des lokalen Kontextes* sowie mit den Qualifikationserwartungen der Lehrer. Im bildungsnäheren Kontext wird die Hauptschule allenfalls noch als Notlösung akzeptiert, sie wird selbst

bei schlechtem Leistungsstand und geringerer Motivation kaum ins Kalkül gezogen (vgl. auch Rösner 1989). Die Schulwahl ist unabhängiger von Leistungen und Motivation auf die Vermeidung der Hauptschule ausgerichtet. Etwas anders verhält es sich (noch) da, wo der regionale Kontext auch den Hauptschulabsolventen eine Perspektive zu bieten scheint. Insofern ist die Erosion des dreigliedrigen Schulsystems im bildungsnäheren Kontext am deutlichsten, und ist eine Integration der Schularten durch die überproportionale Zunahme des Gymnasialanteils ein bereits laufender Prozeß. Mit dem Andauern der Bildungsexpansion und dem fortwährenden Ansteigen des durchschnittlichen Bildungsniveaus in der Bevölkerung wird diese Entwicklung an Dynamik gewinnen und auch den bildungsferneren Kontext erfassen. Eine Umkehrung des Trends wäre nur durch drastische Eingriffe in das Elternrecht auf die Wahl der Schule und hochselektive Aufnahmeverfahren zu erreichen. Solche Maßnahmen sind nicht nur als hochproblematisch anzusehen, auch ihre Durchsetzbarkeit ist fraglich.

Gegen alle Tendenzen, Qualität vorrangig als schulinterne Angelegenheit zu definieren, können Schulen nicht besser sein und mehr leisten als das Schulsystem innerhalb dessen sie funktionieren. Es wurde gezeigt, daß das dreigliedrige Schulsystem seinem selbstgesetzten Anspruch, leistungsgerechte Bildungslaufbahnen zu ermöglichen, nicht gerecht wird. Eine bestmögliche Entfaltung der individuellen Potentiale ist schon durch die Verteilung auf die weiterführenden Schulen nach dem Kriterium der relativen Leistungsposition nicht gewährleistet. Die gegenwärtig gegebenen Zufälligkeiten von Bildungskarrieren sind letztlich nur in einem offen und *durchlässig organisierten Bildungssystem* zu vermeiden.

In Verbindung mit dem gegenwärtigen Zusammenwachsen Deutschlands und Europas und den damit einhergehenden Herausforderungen ist es an der Zeit für eine *neue Bildungsoffensive* (Dedering 1986) und das Nachdenken über mögliche Wege einer Reform (vgl. Hurrelmann 1988; Klemm & Rolff 1988). Selbst vom Deutschen Bundestag wurde inzwischen die Bildungspolitik wieder als Thema entdeckt (Deutscher Bundestag 1990). Das ist einerseits erfreulich, andererseits bestehen die schon traditionellen Differenzen nahezu unverändert weiter und machen alle Hoffnungen auf bildungspolitischen Konsens zunichte (vgl. Furck 1992). Vielfach wird auch weiterhin nicht auf Integration und Durchlässigkeit, sondern auf stärkere „Profilierung“ der Schularten (bes. des Gymnasiums) und eine Abkehr von der „falschen Bildungswerbung“ gebaut (Heesen, in: Gauger 1991). Dazu ist zu vermuten, daß derartige Versuche gegen die bereits laufende Entwicklung chancenlos bleiben werden und sich als Konsequenz doch die Einsicht in die Notwendigkeit innerer und äußerer Reform durchsetzen wird:

„Die Bildungsreform bleibt auf der Tagesordnung.“

(v. Friedeburg 1989, 477)

Literatur

- Bauer, A. (1972): Ein Verfahren zur Messung des für das Bildungsverhalten relevanten sozialen Status. Deutsches Institut für internat. pädagogische Forschung. Frankfurt
- Berger, P.A.; Hradil, S. (Hg.) (1990): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. (Soziale Welt, Sonderband 7). Göttingen: Schwartz & Co

- Bertram, H.; Dannenbeck, C. (1990): Pluralisierung von Lebenslagen und Individualisierung von Lebensführungen. Zur Theorie und Empirie regionaler Disparitäten in der Bundesrepublik Deutschland. In: Berger, P. A.; Hradil, S. (Hg.): 1990, 207 – 229
- Blossfeld, H.-P. (1988): Sensible Phasen im Bildungsverlauf. In: Zeitschrift für Pädagogik. 34, 45 – 64
- Blossfeld, H.-P. (1990): Changes in educational careers in the Federal Republic of Germany. In: Sociology of Education. 63, 165 – 177
- Blossfeld, H.-P.; Shavit, Y. (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik. 39, 25 – 52
- Böttcher, W. (1991): Soziale Auslese im Bildungswesen. Ausgewählte Daten des Mikrozensus 1989. In: Die Deutsche Schule. 83, 151 – 161
- Bofinger, J. (1990): Neuere Entwicklungen des Schullaufbahnverhaltens in Bayern: Schulwahl und Schullaufbahnen an Gymnasien, Real- und Wirtschaftsschulen von 1974/75 bis 1986/87. München: Ehrenwirth
- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp
- Bryk, A. S.; Raudenbush, S.W.; Seltzer, M.; Congdon, R.T. (1989): An Introduction to HLM: Computer Program and Users' Guide. University of Chicago / Scientific Software
- Cronbach, L. J. (1976): Research on Classrooms and Schools: Formulation of Questions, Design and Analysis. Stanford Evaluation Consortium
- Dederig, H. (1986): Projekt Neue Bildungsoffensive. München: Juventa
- Deutscher Bundestag (Hg.) (1990): Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000. Schlußbericht der Enquete-Kommission des 11. Deutschen Bundestages und parlamentarischer Beratung am 26. Oktober 1990. Bonn
- Ditton, H. (1992a): Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. Weinheim und München: Juventa
- Ditton, H. (1992b): Profitieren Schüler vom Besuch „guter“ Schulen? Ergänzende Bemerkungen zu einer aktuellen Diskussion. In: Siara, Ch. S.; Miethig, Th.: (Hg.): Bildung und Gesellschaft. Pfaffenweiler: Centaurus, 51 – 76
- Friedeburg, L. von (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt: Suhrkamp
- Furck, C.-L. (1992): Widersprüche in der Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 38, 457 – 471
- Gauger, J.-D. (Hg.) (1991): Bildung und Erziehung. Grundlage humaner Zukunftsgestaltung. Bonn: Bouvier
- Giesen, B.; Haferkamp, H. (Hg.) (1987): Soziologie der sozialen Ungleichheit. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Hansen, R.; Rolff, H.-G. (1990): Abgeschwächte Auslese und verschärfter Wettbewerb – Neuere Entwicklungen in den Sekundarschulen. In: Rolff, H.-G.; Bauer, K.-O.; Klemm, K.; Pfeiffer, H. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 6. Weinheim und München: Juventa, 45 – 79
- Helmke, A. (1988): Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 20, 45 – 76
- Hurrelmann, K. (1988): Thesen zur strukturellen Entwicklung des Bildungssystems in den nächsten fünf bis zehn Jahren. In: Die Deutsche Schule. 80, 451 – 461
- Ingenkamp, K. (1968): Untersuchungen zur Übergangsauslese. Weinheim: Beltz

- Ingenkamp, K. (1977): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz
- Jürgens, E. (1989): Lehrer empfehlen – Eltern entscheiden! Die Bewährung empfohlener und nichtempfohlener Orientierungsstufenschüler im weiterführenden Schulsystem. In: Die Deutsche Schule. 81, 388 – 400
- Klemm, K. u. a. (1990): Bildungsgesamtplan '90. Ein Rahmen für Reformen. Weinheim: Juventa
- Klemm, K.; Rolff, H.-G. (1988): Innere Schulreform im zweigliedrigen Schulsystem? Eine kritische Analyse neuerer bildungspolitischer Konzepte aus der Sicht der Schulentwicklungsforschung. In: Die Deutsche Schule. 80, 462 – 471
- Mayer, K. U. (1991): Lebensverlauf und Bildung. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel“ des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. In: Unterrichtswissenschaft. 19, 313 – 332
- Mehan, H. (1992): Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretative Studies. In: Sociology of Education, 65, 1 – 20
- Meijnen, G.W.; Peschar, J. L. (Hg.) (1991): Comparing Opportunity. Further Research on Educational Opportunity. Int. J. of Educational Research. 15, Number 1
- Meulemann, H. (1985): Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule. Frankfurt: Campus
- Mortimore, P.; Sammons, P.; Stoll, L.; Lewis, D.; Ecob, R. (1988): School Matters. The Junior Years. Somerset: Open Books
- OECD (1985): Education in Modern Society. Paris
- Rodax, K. (Hg.) (1989): Strukturwandel der Bildungsbeteiligung. Eine Bestandsaufnahme im Spiegel der amtlichen Bildungsstatistik. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft
- Retter, H. (1985): Schullaufbahnprognose und Entscheidungsfehler – Beispiel Orientierungsstufe. In: Die Deutsche Schule. 77, 119 – 122
- Rösner, E. (1989): Abschied von der Hauptschule. Folgen einer verfehlten Schulpolitik. Frankfurt: Fischer
- Rost, P.; Wessel, A. (1992): Schulwahl – Ein neues Problem für Schüler und Eltern in Ostberlin. In: Die Deutsche Schule. 84, 272 – 281
- Schlömerkemper, J. (1986): Bildung für alle. Über das Verhältnis von Egalität und Bildung. In: Die Deutsche Schule. 78, 405 – 416
- Schlömerkemper, J. (Hg.) (1992): Die Schule gestalten. Konzepte und Beispiele für die Entwicklung von Schulen. Die Deutsche Schule, 2. Beiheft 1992. Weinheim und München: Juventa
- Tillmann, K.-J. (1983): Schülerlaufbahnen, Abschlüsse, Chancengleichheit – Anmerkungen zu einem merkwürdigen „Konsenskapitel“ im BLK-Gesamtschulbericht. In: Die Deutsche Schule. 75, 199 – 211
- Vaskovics, L. A. (Hg.) (1982): Umweltbedingungen familialer Sozialisation. Stuttgart: Enke

Hartmut Ditton, geb. 1956, Dr. phil.; Oberassistent und Privatdozent an der Universität Eichstätt. Anschrift: Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik I, Ostenstr. 26 85072 Eichstätt