

Claudia Schuchart

Die Bedeutung der Niedersächsischen Orientierungsstufe für den Ausgleich sozialer Disparitäten in der Bildungsbeteiligung

Zusammenfassung

Die flächendeckende Einführung der Orientierungsstufe in Niedersachsen war eng mit dem Ziel des Ausgleichs sozialer Benachteiligung verbunden. Bis vor kurzem lagen jedoch kaum Erkenntnisse darüber vor, wie die Wirksamkeit dieser Schulstufe unter den Bedingungen eines obligatorischen Regelangebots einzuschätzen ist. Im vorliegenden Beitrag wird überprüft, inwiefern es der Orientierungsstufe gelingt, die Bedingungen für eine leistungsgerechte Verteilung der Schüler auf die Schulformen der Sekundarstufe I zu schaffen. Dafür werden die Daten einer aktuellen repräsentativen Studie an niedersächsischen Orientierungsstufen und Schulformen des Sekundarbereichs verwendet. Die empirischen Ergebnisse weisen darauf hin, dass es der Orientierungsstufe einerseits nicht gelingt, ihren Auftrag der individuellen Förderung und objektiven Leistungsbeurteilung zu erfüllen. Andererseits schafft sie es nicht, korrigierend auf die schichtbedingten elterlichen Bildungsaspirationen einzuwirken.

Summary

The Effectiveness of the Orientation-Level in Schools in Lower Saxony in Re-balancing Social Disparities in Educational Participation

The introduction of the so-called "Orientation-Level" into the schools of Lower Saxony was originally connected to the goal of re-balancing social disadvantage. Until recently, there was little evidence for judging the effectiveness of this obligatory provision. This paper investigates the success of the orientation-level in creating conditions for an ability-based distribution of pupils between the different schools types at secondary level. A recent representative study of the orientation-level and different school types will be presented. The empirical results indicate that the orientation-level neither fulfils its task of individual support and objective ability assessment nor does it re-balance the different educational aspirations of parents from different social groups.

1 Einleitung

Die Bildungsreformdiskussionen in den 1970er-Jahren kreisten hauptsächlich um die Frage nach dem Abbau sozial und regional verursachter Disparitäten in der Bildungsbeteiligung. So postulierte der 1970 als Strukturplan vorgelegte Reformvorschlag des Deut-

schen Bildungsrates die Chancengleichheit als grundlegendes Ziel des gesamten Schulwesens und entwarf zu dessen Erreichung ein weitgehend horizontalisiertes Schulwesen. Innerhalb dessen sollte die *Orientierungsstufe* durch die Wahrnehmung der Aufgabe der Orientierung des Schülers und seiner Eltern auf die vielfältigen Bildungsangebote im Sekundarbereich eine Vermittlerfunktion zwischen Primar- und Sekundarbereich übernehmen. In der Form einer eigenständigen zweijährigen Schulstufe an der Schnittstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe des gegliederten Schulsystems wurde sie von Niedersachsen und Bremen in den 1970er-Jahren flächendeckend eingeführt.

Eines der grundlegenden Ziele der Orientierungsstufe sollte auch in Niedersachsen die Erreichung von Chancengleichheit darstellen. So heißt es in den „Vorläufigen Handreichungen für die Orientierungsstufe“, die Orientierungsstufe müsse „die Chancengleichheit aller zu verwirklichen trachten“ und damit die „optimale Leistungsförderung des einzelnen Schülers gewährleisten“ (Der Niedersächsische Kultusminister 1971, S. IV). Durch die Verschiebung des Selektionszeitpunktes um zwei Jahre, die Etablierung von Förder- und Beobachtungsinstrumenten und die Einrichtung von Beratungsangeboten wurden Bedingungen geschaffen, die letztlich eine leistungsgerechte und damit sozial-schichtunabhängige Verteilung der Schüler auf die Schulformen der Sekundarstufe zur Folge haben sollten.

Die Modellversuche zur Orientierungsstufe in Bundesländern wie Rheinland-Pfalz als auch deren schrittweise Einführung in Niedersachsen, Bremen und unter dem Namen Förderstufe auch in Hessen¹ wurden wissenschaftlich begleitet (vgl. KLEMM/PFUNDNER/STÖBEL 1978; ECKES/HAENISCH 1979; NEUMANN/ZIEGENSPECK 1979; WENDELER 1974; GEISLER/KRENZER/RANG 1967; UPLEGGER/GÖTZ 1963). Da jedoch nach Abschluss der Modellversuche bzw. der Implementationsphase in Bremen und Niedersachsen keine weiteren Untersuchungen zu dieser Fragestellung durchgeführt wurden, blieb lange Zeit offen, wie die Wirksamkeit dieser Schulstufe unter den Bedingungen eines obligatorischen Regelangebotes einzuschätzen ist. Diese Lücke kann durch eine im Jahre 2001 in Niedersachsen durchgeführte Studie zumindest ansatzweise geschlossen werden (vgl. AVENARIUS u.a. 2001). Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nach der Bedeutung der Niedersächsischen Orientierungsstufe für den Ausgleich sozialer Disparitäten der Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe nachgegangen. Im ersten Abschnitt wird auf die bisherigen Studien zur Orientierungsstudie eingegangen, im zweiten wird die Funktionsweise der Niedersächsischen Orientierungsstufe dargestellt, wobei die Aufmerksamkeit auf dem Kurssystem liegt. Im dritten Abschnitt werden die Fragestellungen unter Rückgriff auf Erklärungsansätze der Ungleichheitsforschung formuliert und das empirische Vorgehen dargelegt. Abschließend werden die Befunde diskutiert.

2 Bisherige Studien zur Orientierungsstufe

Die Förder- und Orientierungsstufen wurden insbesondere in den ersten Jahren ihrer Einführung in Hessen und Niedersachsen bzw. in Form von Modellversuchen eingehend evaluiert. Die Ergebnisse insbesondere zum Chancenausgleich sind jedoch eher widersprüchlich und aufgrund methodischer Mängel häufig kaum verallgemeinerbar. Im Vergleich zu Einzelfallstudien oder Studien mit geringem Stichprobenumfang ermöglichen die Untersuchung des Flächenversuchs Osnabrück von KLEMM/PFUNDNER/STÖBEL (vgl.

1978) sowie die größer angelegte Förderstufenstudie von WENDELER (vgl. 1974) vergleichsweise gesicherte Aussagen. KLEMM/PFÜNDNER/STÖBEL (vgl. 1978, S. 152) kommen zu der Erkenntnis, dass im Vergleich Osnabrücker Orientierungsstufen mit den Schulen des traditionellen Schulsystems in Nordrhein-Westfalen die Orientierungsstufe ein höheres Maß an Chancengleichheit ermöglicht. Allerdings wurde hier von einer Entsprechung der Niveaustufen des Kurssystems mit den Schulformen des traditionellen Schulsystems ausgegangen und nicht von den tatsächlichen Übertritten. Dies scheint problematisch, da damit der Einfluss elterlicher Bildungsaspirationen auf die Schulformentscheidung gänzlich ausgeblendet wurde. Demzufolge räumen KLEMM/PFÜNDNER/STÖBEL nach einer Analyse der herkunftsabhängigen Elternaspirationen auch ein, „dass ein Teil des Abbaus der schichtspezifischen Selektion durch das schichtspezifische Wahlverhalten am Ende der Orientierungsstufe wieder aufgehoben wird“ (vgl. a.a.O., S. 155). Die von WENDELER (vgl. 1974) durchgeführte Studie zur Wirksamkeit von hessischen Förderstufen, für die sieben Förderstufen (mit fast 100%iger Aufnahme aller Schüler des jeweiligen Einzugsgebiets) mit 54 Schulen (Haupt-Realschulen und Gymnasien) des gegliederten Schulsystems verglichen wurden, kann zeigen, dass nach dem Besuch der Förderstufe etwa 20% mehr Kinder der Unterschicht auf Gymnasien übergehen als dies im traditionellen System der Fall ist (vgl. a.a.O., S. 89). Problematisch ist hier, dass nicht, wie bei KLEMM, die unterschiedlichen Randverteilungen (Schichtverteilung und Besetzung der Kurse/Schulformen) kontrolliert, sondern lediglich prozentuale Unterschiede gegenüber gestellt wurden.

Weitere Studien, die der Frage nach der Bedeutung der Orientierungs- und Förderstufen für den Chancenausgleich nachgehen, beschränken sich auf die Untersuchung von Modellversuchen bzw. sind als Einzelfallstudien angelegt. Jene Arbeiten, die zu positiven Ergebnissen gelangen, können aufgrund methodischer Mängel kaum herangezogen werden. So bemerken zwar UPLEGGER/GÖTZ in ihrer Einzelfallstudie (vgl. 1963, S. 279), dass nach dem Besuch der Förderstufe im Vergleich zum Übergang nach der Grundschule prozentual deutlich mehr Kinder aus der Unterschicht auf das Gymnasium übergingen. Die Schülerzusammensetzung der betreffenden Förderstufe war jedoch aufgrund ihres Status als Angebotsschule und ihrer Positionierung im ländlichen Raum hinsichtlich der Schicht- und Intelligenzverteilung deutlich verzerrt. GEISSLER/KRENZER/RANG (vgl. 1967) und NEUMANN/ZIEGENSPECK (vgl. 1979) wiederum können in ihrer jeweils als Vorher-Nachher-Vergleich angelegten Studie weitere Bedingungen nicht kontrollieren, die ebenfalls das konstatierte prozentuale Ansteigen der Übergänge beeinflusst haben können. Diese Autoren räumen allerdings relativierend ein, dass der beobachtete Anstieg von Kindern der Unterschicht auf weiterführenden Schularten parallel verläuft mit dem diesbezüglichen Anstieg von Kindern aus der Mittel- und Oberschicht. Sie prognostizieren jedoch, dass nach der Konsolidierung der neuen Schulstufe weitere Fortschritte für die Bildungsbeteiligung der Unterschichten zu erwarten wären (vgl. NEUMANN/ZIEGENSPECK 1979, S. 146ff.; GEISSLER/KRENZER/RANG 1967, S. 36ff.).

Die Studie von ECKES/HAENISCH (vgl. 1979) erbringt für die Modellversuche der schulformübergreifenden Orientierungsstufe in Rheinland-Pfalz eher negative Befunde, die methodisch gut abgesichert sind. Die Studie besagt, dass im Laufe der Orientierungsstufe – im Vergleich zur Grundschulempfehlung – die Chance der Unterschichtkinder sinkt, eine Empfehlung für eine weiterführende Schulform zu bekommen. Die Gymnasialempfehlungen sind in höherem Maße schichtabhängig als die Real- und Hauptschulempfehlungen. Unter Kontrolle der Intelligenz zeigt sich, dass bei gleicher Leistungsstä-

higkeit Kinder der Mittel- und Oberschicht eine bedeutend größere Chance haben, eine Gymnasial- oder Realschulempfehlung zu erhalten als Kinder der Unterschicht (vgl. ECKES/HAENISCH 1979, S. 212).

3 Funktionsweise der Orientierungsstufe

In Abgrenzung zu anderen Schulformen werden für die Orientierungsstufe die drei Kernfunktionen der Orientierung, Förderung und Lenkung unterschieden (vgl. HAENISCH/ZIEGENSPECK 1977). JÜRGENS (vgl. 1989, S. 29) fügt noch die Beratungsfunktion als eigenen Funktionsbereich hinzu. Orientierung muss verstanden werden als Prozess der Informationsgewinnung der Lehrer, Schüler und Eltern über die Lern- und Leistungsfähigkeit eines Schülers sowie über die Lernfelder und Anforderungsniveaus der anschließenden Schulformen. Hier schließt die Beratungsfunktion direkt an, da mit ihr die Beratung der Eltern durch die Schule im Hinblick auf die durch die Eltern zu treffende Schulformwahl² gemeint ist. Förderung bedeutet die Schaffung organisatorischer und unterrichtsinterner Lernbedingungen zum Zwecke der Steigerung der Lern- und Leistungsfähigkeit. Unter der Lenkung wird die Zuweisung des Schülers zu einem der drei sich anschließenden Bildungswege verstanden. Für die Ausübung der genannten Funktionen stehen verschiedene orientierungsstufenspezifische Mittel zur Verfügung, so beispielsweise das Diagnoseinstrumentarium zur Beurteilung der Lern- und Leistungsentwicklung (vgl. JÜRGENS 1991; NAUCK 1988; RETTER/NAUCK/OHMS 1985), die Unterrichtung durch Lehrer der verschiedenen Schulformen zur Sicherung verschiedener Anforderungsniveaus, ein umfangreiches Beratungsangebot (vgl. RETTER/NAUCK/OHMS 1985) und schließlich die Leistungsdifferenzierung in Form des Kurssystems (vgl. JÜRGENS 1991; DOMRÖSE 1977; HAENISCH/ZIEGENSPECK 1977). Auf Letzteres soll im Folgenden genauer eingegangen werden, da es nicht nur der Förderung und Orientierung dient, sondern auch die Informationsgrundlage für die von der Schule formulierte Eignungsempfehlung sowie die Schulwahlentscheidung der Eltern darstellt (vgl. RETTER/NAUCK/OHMS 1985, S. 45; RAUSCHENBERGER 1980, S. 105).

Das Kurssystem soll durch die Passung von Anforderungs- und Leistungsniveau eine individualisierte Leistungsförderung gewährleisten und die Schüler mit den Lernschwerpunkten und Lernanforderungen der anschließenden Schulformen vertraut machen. Es existieren verschiedene Modelle der Kursdifferenzierung (vgl. JÜRGENS 1991, S. 98), wobei vor allem die Differenzierung auf zwei bzw. drei Leistungsebenen zur Anwendung kommt (a.a.O., S. 99). Die Anforderungen des Kurssystems dienen den Schülern als Orientierungshilfe im Hinblick auf den anstehenden Übergang. Den Lehrern und Eltern vermittelt die entsprechende Einstufung und die anschließende Leistungsentwicklung der Schüler grundlegende Informationen für die zukünftige Schulformempfehlung oder -entscheidung, und, in deren Vorfeld, für die Ausrichtung von Beratungsgesprächen (vgl. RETTER/NAUCK/OHMS 1985, S. 45; RAUSCHENBERGER 1980, S. 105). Vor diesem Hintergrund erfährt die Möglichkeit der Kursumstufungen eine besondere Relevanz, da hiermit nicht nur eine Korrektur des Anforderungsniveaus vollzogen, sondern auch die zentrale Information für den Schulformwechsel inhaltlich verändert wird. Kursumstufungen stellen eine besondere Chance der Orientierungsstufe dar, da der analoge Schulformwechsel im „traditionellen System“ mit deutlich mehr Konsequenzen verbunden ist.

4 Theoretischer Rahmen und Fragestellung

In der Sozialstrukturforschung besteht Einigkeit darüber, dass die entscheidende Situation für die Entstehung sozialer Ungleichheiten im Schulsystem der Übergang von der Grundschule auf die Schulformen der Sekundarstufe I darstellt (vgl. DITTON 1995; MÜLLER/HAUN 1994; KÖHLER 1992). Aus Sicht von Vertretern der Theorie rationalen Handelns werden Bildungsungleichheiten auf sozialisationsbedingte Leistungsunterschiede und das schichtspezifische Wahlverhalten der Eltern zurückgeführt (vgl. BOUDON 1974, im Anschluss an BOUDON auch ERIKSON/JONSSON 1996; BREEN/GOLDTHORPE 1997). BOUDON (vgl. 1974) unterscheidet zwischen primären und sekundären sozialen Ungleichheiten. Mit primären Ungleichheiten sind die individuellen Unterschiede in den bis zu einer Übergangsschwelle erworbenen und für den nächsten Bildungsabschnitt relevanten Kompetenzen gemeint, die durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schicht beeinflusst sind. Unterschichtkinder erbringen demnach aufgrund sozialisationsbedingter Benachteiligungen häufiger geringere Leistungen als Mittel- oder Oberschichtkinder. Als sekundäre Disparitäten werden soziale Disparitäten bezeichnet, die bei gleichen Kompetenzen aus einem je nach sozialer Lage der Familie unterschiedlichen Entscheidungsverhalten entstehen. Nutzenoptimierende Überlegungen zu den direkten und indirekten Kosten, zum erwartbaren Bildungsertrag und die Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit werden schichtspezifisch unterschiedlich bewertet und spielen eine bedeutsame Rolle für die elterliche Entscheidung.

Die an BOUDON anschließenden Ansätze unterscheiden sich vor allem in der Gewichtung von primären und sekundären Herkunftseffekten (vgl. BECKER 2000, S. 456). BECKER unterscheidet in einer Erweiterung dieses Ansatzes zwischen elterlicher Bildungsentscheidung im Sinne der Bildungsplanung und dem tatsächlich vollzogenen Übergang. Die oft zu beobachtenden Diskrepanzen zwischen Planung und Übergang weisen darauf hin, dass für die „theoretische Erklärung von Bildungsungleichheit die elterliche Bildungsentscheidung zwar notwendig, aber keineswegs hinreichend“ ist (a.a.O., S. 457). Für die Erklärung dieser Differenzen muss der Einfluss institutioneller Restriktionen beachtet werden. Seine empirischen Analysen haben zum Ergebnis, dass die Grundschulempfehlung neben dem elterlichen Schulwunsch und dem familiärem kulturellem Kapital einen eigenständigen Erklärungsbeitrag für den Bildungsübergang besitzt. BECKER schlussfolgert, dass erst das „Zusammenwirken der elterlichen Bildungsentscheidung, institutionellen Regelungen des Übergangs und der Neigung wie Kompetenz der Eltern, Diskrepanzen zwischen ihrem Schulformwunsch und den schulischen Bildungsempfehlungen verarbeiten zu können“ (a.a.O., S. 468) zum Phänomen der herkunftsspezifischen Bildungsungleichheit führt.

Untersuchungen zur Rolle der Schule für die Entstehung von Bildungsdisparitäten verweisen darauf, dass Prozesse der Reproduktion von Ungleichheit bereits auf der Ebene der Schule zu verorten sind (vgl. DITTON 1995; DITTON 1992; MEHAN 1992). DITTON (vgl. 1995) kann beispielsweise zeigen, dass sich Lehrerempfehlungen zwar in stärkerem Maße an objektiven Kriterien wie Leistungen und Sozialverhalten orientieren, aber direkt durch die Schichtzugehörigkeit des Schülers beeinflusst werden (vgl. DITTON 1995, S. 106). Dieser Befund kann durch LEHMANN/GÄNSFUß/PEEK (vgl. 1999) bestätigt werden, die in ihrer Hamburger Untersuchung nachweisen, dass für Kinder von Vätern mit Abitur die kritische Schwelle für eine Gymnasialempfehlung um 32,5 Testpunkte niedriger liegt

als für Kinder von Vätern ohne Schulabschluss (vgl. a.a.O., S. 134). Weiterführende Analysen zu den in der Schule wirksamen Prozessfaktoren machen deutlich, dass die in der Schule praktizierten Kommunikationsformen und die damit verbundenen Erwartungen an die Eingangskompetenzen von Schülern (vgl. MEHAN 1992; MEJNEN 1991), aber auch organisatorische Aspekte wie eine frühe Leistungsdifferenzierung höhere Schichten begünstigt (vgl. GAMORAN/MARE 1989). Unterschiedliche Startbedingungen werden demnach bereits durch die Schule eher verstärkt als abgebaut.

Der schichtspezifischen Beeinflussung des Lehrerverhaltens kann durch die Standardisierung interner schulischer Rahmenbedingungen als auch durch gezielte Förderbemühungen begegnet werden. In der niedersächsischen Orientierungsstufe soll durch standardisierte Beobachtungsverfahren, die Schaffung von differenzierten Anforderungsniveaus und den Einsatz von Lehrern verschiedener Schulformen ein Bedingungsgefüge geschaffen werden, durch das ein leistungsgerechtes Eignungsgutachten und damit die Grundlage einer vom sozialen Hintergrund der Schüler unabhängigen Verteilung der Schülerströme gewährleistet wird. Der gezielte Einsatz von Fördermitteln soll den Ausgleich herkunftsbedingter Benachteiligung herbeiführen (vgl. DOMRÖSE 1977, S. 6). Die Ergebnisse der bereits erwähnten Untersuchung von ECKES/HAENISCH (vgl. 1979) lassen jedoch zumindest für die rheinland-pfälzischen Orientierungsstufen vermuten, dass auch durch diesen Mitteleinsatz die direkte Beeinflussung der Schullaufbahnenempfehlung durch Merkmale der Sozialschicht nicht verhindert wird.

Da nach dem niedersächsischen Schulgesetz der Elternwille entscheidend für die Schulformwahl ist, ist – selbst unter der Annahme einer leistungsgerechten schulischen Eignungsempfehlung – in der Konsequenz die Entstehung sekundärer Disparitäten vor auszusehen. Unter dieser Perspektive erhält der Beratungsauftrag der Orientierungsstufe eine exponierte Funktion. Diesem zufolge sollen die Eltern durch Einzelberatungen und Informationsveranstaltungen über Kriterien der Leistungsbewertung, die Lern- und Leistungsentwicklung des Kindes und die damit im Zusammenhang zu erwägenden Maßnahmen (bspw. Kurszuweisungen) informiert werden (vgl. Der Niedersächsische Kultusminister 1997, S. 105). Der auf die Schulwahl bezogene, gezielt einsetzende Beratungsprozess beginnt mit der Formulierung einer Trendaussage durch die Schule anlässlich des Halbjahreszeugnisses der 6. Klasse und endet zum Ende des zweiten Halbjahres mit der Kundgabe des Elternwillens (ebd.). Die Überzeugung von Unterschichteltern mit leistungsfähigen Kindern zur Inanspruchnahme von weiterführenden Schullaufbahnen sollte ebenso erreicht werden wie die Korrektur überzogener Bildungsaspirationen von Eltern, deren Kinder für die gewünschten Schulformen nicht geeignet sind. Analysen der Schulbiographieverläufe zeigen jedoch, dass seit der Freigabe des Elternwillens die Eltern zunehmend von der schulischen Schullaufbahnenempfehlung abweichen.³

Ausgehend von diesen Überlegungen stehen im Folgenden vor allem drei Fragen im Vordergrund:

Erstens soll nach dem Ausmaß der Disparitäten in der Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich gefragt werden. Überprüft wird, ob ein Zusammenhang zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und dem Schulformbesuch in der Klasse 7 besteht. Unter Berücksichtigung primärer Ungleichheiten soll weiterhin untersucht werden, wie hoch der Einfluss herkunftsspezifischer Merkmale auf die Schulformzugehörigkeit bei Kontrolle des in der 6. Klasse erreichten Leistungsstandes ist. Als Indikator für den Leistungsstand wird die Kurszugehörigkeit in beiden Fächern in Klasse 6 verwendet. Es wird zunächst erwartet, dass nach dem Durchlaufen der Orientierungsstufe im Sinne einer leis-

tungsgerechten Verteilung der Schüler ein solcher Zusammenhang nicht mehr feststellbar ist.

Kann dieser Hypothese nicht entsprochen werden, sollen in einem zweiten Schritt mögliche Ursachen identifiziert werden. Entsprechend der obigen Ausführungen wird angenommen, dass Disparitäten einerseits durch die Schule selbst, andererseits durch das sozialgruppenspezifische Entscheidungsverhalten der Eltern generiert werden.

Damit soll *zweitens* nach der durch die Orientierungsstufe selbst generierten Ungleichheit gefragt werden. Da Angaben zu den Eignungsempfehlungen für die einzelnen Schüler nicht vorliegen, kann es hier lediglich um Hinweise auf ein schichtspezifisch verzerrtes Lehrerurteil gehen. Hierzu wird die Abhängigkeit der Kurszugehörigkeit in Klasse 6 von Merkmalen der sozialen Herkunft überprüft. Die Kurszugehörigkeit wurde gewählt, weil sie die wichtigste Orientierungsgrundlage für die Erstellung des schulischen Eignungsgutachtens darstellt (vgl. RETTER/NAUCK/OHMS 1985, S. 45; RAUSCHENBERGER 1980, S. 105). Wenn die Benachteiligung bestimmter Schülergruppen schon in der Funktionsweise der Orientierungsstufe selbst verortet werden muss, muss eine sozial ungleiche Verteilung der Kurszugehörigkeit trotz ansonsten gleicher Leistungen festgestellt werden.

Zu berücksichtigen ist, dass Informationen zu den intellektuellen Grundfähigkeiten der Schüler nicht erfasst wurden. Daher können die analysierten Effekte nicht um individuelle Ungleichheiten bereinigt werden. Noten, die ersatzweise herangezogen werden können, liegen nur als Halbjahresnoten für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch vor. Davon sind ohne Bereinigung nur die Deutschnoten als Leistungsindikator verwendbar, weil sie nicht von der Kurseinstufung abhängig sind. Die Deutschnote korreliert mit .72 hochsignifikant mit der Kurseinstufung. Somit kann angenommen werden, dass sie als Indikator für die von der Schule eingeschätzte allgemeine Leistungsfähigkeit verwendet werden kann. Eine Interpretation der vorliegenden Befunde muss jedoch berücksichtigen, dass die zur Kontrolle der Leistungsfähigkeit herangezogenen Deutschnoten aufgrund der zu vermutenden Subjektivität und Kontextabhängigkeit des Lehrerurteils (vgl. LÜDERS 2001, S. 224f.) tatsächliche Kompetenzen nur verzerrt abbilden (vgl. EDER 2002⁴). Damit werden die identifizierten Ungleichheiten der Kurszuweisung wahrscheinlich überschätzt.

Drittens soll untersucht werden, inwieweit die ungleiche Bildungsbeteiligung auf das sozialgruppenspezifische unterschiedliche Wahlverhalten der Eltern zurückgeführt werden kann. Dafür soll die Abhängigkeit der elterlichen Bildungsaspirationen in Klasse 6 von Merkmalen ihrer sozialen Herkunft überprüft werden. Ein bedeutsamer elterlicher Einfluss wäre dann zu erwarten, wenn bei sonst gleichem allgemeinen bzw. fachspezifischen Fähigkeitsniveau die Aspirationen durch Merkmale der sozialen Herkunft beeinflusst sind. Als Indikator für die fachspezifischen Schülerleistungen werden die Informationen zu den Noten in den Kursfächern verwendet.

5 Datenauswertung

Für die Konstruktion der abhängigen Variablen liegen Angaben zur Schulformzugehörigkeit (7. Klasse), zum elterlichen Schulformwunsch (6. Klasse) und zur Kurszugehörigkeit (6. Klasse) vor. Die Kurszugehörigkeit wurde als Kombination der Einstufung in beiden Fächern erfasst. Da die Mehrzahl der Schulen das Modell der Dreierdifferenzie-

rung (vgl. Abschnitt 6.1) anwendet, bezieht sich der Beitrag nur auf Schulen mit Dreierdifferenzierung. Demzufolge ergeben sich für beide Fächer die Kombinationsmöglichkeiten A/A, A/B, B/B, B/C und C/C (A steht für das höchste, C für das niedrigste Anforderungsniveau). Als Indikator für den sozialen Hintergrund der Schüler wird der Schulabschluss der Eltern verwendet. Es wird unterschieden zwischen Elternhäusern mit jeweils höchstens Hauptschul-, Realschul- oder Gymnasialschulabschluss. Die schulische Leistungsfähigkeit wurde über die Informationen zu den Halbjahresnoten in Deutsch bzw. in den Kursfächern (Klasse 6), zur aktuellen Kurszugehörigkeit (Klasse 6) bzw. zum im vergangenen Jahr besuchten Kursniveau (Klasse 7) erfasst.

Als Datengrundlage wird ein Datensatz verwendet, der für die Evaluation der Niedersächsischen Orientierungsstufe im Auftrage des niedersächsischen Kultusministeriums von der Universität Erfurt in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main im Jahre 2001 erstellt wurde (vgl. AVENARIUS u.a. 2001). Um für Niedersachsen insgesamt repräsentative Ergebnisse zu erhalten, wurden für die Schüler- und Elternbefragungen eine 5%-Stichprobe der öffentlichen allgemein bildenden Schulen (ohne Grundschulen) gezogen und an den ausgewählten Schulen alle Schüler der 6. und 8. Klassen befragt. Außerdem wurden mit einer kleineren Stichprobe auch die Schüler der 5. und 7. Klassen zur Absicherung der Ergebnisse erfasst.

Die vorliegenden Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf Schüler, die eine Schule mit einem Dreiebenenmodell der Kursdifferenzierung besuchen oder besuchten. Damit stehen die Daten von insgesamt 2.972 Schülern zur Verfügung (vgl. Tabelle 1). Für die Beantwortung der interessierenden Fragestellungen wurden lediglich die Daten von Schülern der 6. und 7. Klassen verwendet. Von 2.118 Eltern der Schüler der 6. Klasse stehen Daten zum Sekundarschulwunsch zur Verfügung.⁵

Tabelle 1: Zusammensetzung der Stichprobe

	6. Klasse (n=2095)		7. Klasse (n=877)	
	n	%	n	%
Schulabschluss Eltern				
HS	554	26,4	217	24,7
RS	1002	47,8	422	48,1
GY	539	25,7	238	27,1
Kurskombination				
A/A	558	26,6	291	33,2
A/B	320	15,3	132	15,1
B/B	488	23,3	173	19,7
B/C	328	15,7	137	15,6
C/C	401	19,1	144	16,4
Schulformbesuch				
HS			289	33,0
RS			296	33,8
GY			292	33,3

Um einen genaueren Einblick in das Ausmaß der sozialen Disparitäten zu gewinnen, sollen im Folgenden schichtspezifische Beteiligungschancen miteinander verglichen werden, die über multinomiale logistische Regressionsanalysen geschätzt werden. Als Maß der Beschreibung der relativen Chancen werden hier die Odds Ratios angegeben. Unter Odds Ratios wird das Verhältnis von Beteiligungschancen unterschiedlicher sozialer Gruppen verstanden (zur genaueren Beschreibung der Odds Ratios und ihrer Interpretation vgl.

bspw. BAUMERT/SCHÜMER 2002, S. 165f.). Für diese Prozedur müssen Referenzgruppen gewählt werden, mit denen die verbleibenden Gruppen verglichen werden. Für eine gut interpretierbare Darstellung dieser Ergebnisse wurde für die Sozialschicht die Referenzgruppe der Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern (Eltern, die maximal über den Hauptschulabschluss verfügen) und für die Kurskombination die Zuweisung in beiden Fächern zum mittleren Niveau bzw. für die Schulform die Realschule gewählt. Als Referenzgruppe für die Bildungsaspirationen (Frage 3) wurde der elterliche Realschulwunsch als Referenzkategorie verwendet. Damit werden also bspw. die relativen Chancen von Schülern aus Elternhäusern mit einem bestimmten Bildungshintergrund, in beiden Fächern einem anderen als dem mittleren Kursniveau zugewiesen zu werden (bzw. die Realschule zu besuchen), im Vergleich zu Schülern aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungsstatus geschätzt.

6 Ergebnisse

6.1 Ergebnisse zum Kurssystem

Aufgrund der Bedeutung, die der Einstufung in verschiedene Kursniveaus für die weitere Schulbiographie des Schülers zukommt, soll zunächst das niedersächsische Kurssystem mit Hilfe der vorliegenden Daten näher beschrieben werden. In Niedersachsen beginnt die Leistungsdifferenzierung ab dem Beginn des 6. Schuljahres in den Fächern Mathematik und Englisch. Obwohl bereits seit dem Erlass von 1991 festgelegt wurde, dass als Regelfall die Differenzierung auf zwei Leistungsebenen zu gelten habe, wird in der Mehrzahl der Schulen auf drei Ebenen differenziert. Aus den Angaben der von uns befragten Schüler der 6. Klasse geht hervor, dass von 31 Orientierungsstufen zum Erhebungszeitpunkt 23 Schulen (74,2%) die Dreierdifferenzierung, 6 Schulen (19,4%) die Zweierdifferenzierung anwandten und 2 Schulen (6,5%) in beiden Kursfächern unterschiedliche Differenzierungsformen praktizierten. Eine Erklärung für die hohe Akzeptanz der Drei-Ebenen-Differenzierung liegt neben ihrer für die Niedersächsischen Orientierungsstufe langen Tradition⁶ darin, dass sie eine offensichtliche Analogie zur Dreiteilung der Sekundarstufe bildet. Damit verbindet sich mit dem erfolgreichen Durchlaufen eines entsprechenden Kursniveaus, vor allem im Falle einer gleichlautenden Einstufung in beiden Fächern, für Lehrer wie Eltern ein konkreter Hinweis auf die den Fähigkeiten des Schülers angemessene Schulform. Das nach NAGELKERKE⁷ berechnete Pseudo R^2 – ähnlich dem R^2 der linearen Regression ein Maß für die Güte der Modellanpassung – zeigt mit $R^2 = .73$ (Schulformbesuch, vgl. Abbildung 1) bzw. mit $R^2 = .66$ (Elternaspirationen, vgl. Abbildung 2), dass die Kurskombination den größten Teil der Varianz des Schulformbesuchs in der 7. Klasse als auch der elterlichen Sekundarschulwünsche in der 6. Klasse aufdeckt.

Abbildung 1: Schulformbesuch in Klasse 7 nach Kurskombination in Klasse 6 (in%)

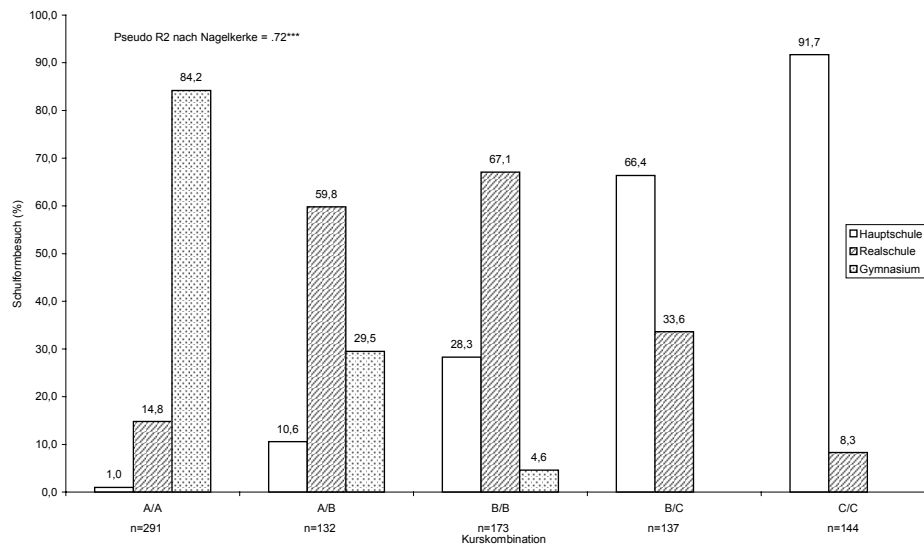
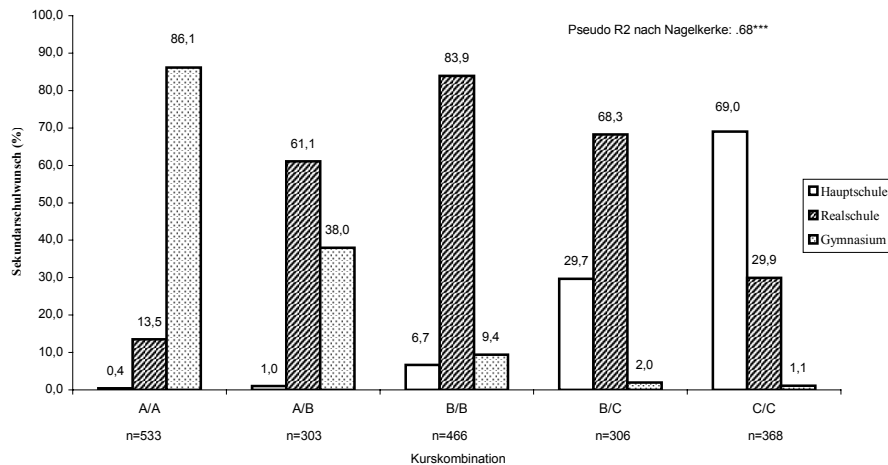


Abbildung 2: Sekundarschulwünsche der Eltern in Klasse 6 nach Kurskombination der Schüler (in%)



Der Abbildung 1 zufolge besuchten im Jahre 2001 die überwiegende Mehrheit der Schüler, die in Klasse 6 in beiden Fächern auf dem höchsten bzw. auf dem niedrigsten Kursniveau eingestuft waren, das Gymnasium bzw. die Hauptschule. Eine Zugehörigkeit in

beiden Fächern zum mittleren Kursniveau zieht offensichtlich weniger eindeutig den Besuch einer Realschule nach sich. Von diesen Schülern gingen immerhin fast ein Drittel auf eine Hauptschule über.

Wie die Abbildung 2 verdeutlicht, bildet die Kurseinstufung auch eine bedeutsame Information für die Vorstellungen der Eltern bezüglich der weiteren Schullaufbahn der Kinder. So wünscht auch die Mehrheit der Eltern von Kindern mit einer in beiden Fächern gleichlautenden Einstufung die dem Anforderungsniveau entsprechende Schulform. Lediglich die Eltern von Kindern mit einer C/C-Kombination wünschen häufiger die diesem Kursniveau nicht entsprechende Realschule. Die Tendenz einer elterlichen Ablehnung der Hauptschule zeigt sich auch für die Eltern von Kindern mit einer B/C-Kombination, von denen weniger als ein Drittel die Hauptschule für ihre Kinder in Betracht ziehen.

Die Möglichkeit, mittels Umstufungen der Leistungsentwicklung des einzelnen Schülers Rechnung zu tragen (vgl. RAUSCHENBERGER 1980, S. 104), wird relativ selten genutzt. Den Angaben der von uns befragten Schüler der 6. Klasse zufolge werden etwa 13,3% der Schüler umgestuft.⁸ Die Aufstufungen überwiegen mit 7,0% leicht die Abstufungen. In Anbetracht der Ergebnisse von TILLMANN/MEIER (vgl. 2001), nach denen die Mehrheit der Schüler der Sekundarstufe I im Falle eines Schulwechsels von der höheren in die niedrigere Schulform „absteigt“, könnte man diesen Befund tatsächlich vorsichtig als orientierungsstufenspezifische Bildungschance interpretieren. Für fast 90% der Schüler bedeutet die Kurszuweisung zu Beginn der 6. Klasse jedoch eine stabile Einstufung, die – vor allem bei gleichlautender Zuweisung in beiden Fächern – in der Mehrheit der Fälle die entsprechende Schulformwahl nach sich zieht.

6.2 Schulformbesuch in der Sekundarstufe I unter Beachtung von sozialstrukturellen Merkmalen und der früheren Kurskombination

Die Befunde zur Verteilung der Schüler auf die Schulformen in Klasse 7 zeigen, dass sich für die relativen Chancen für Schüler unterschiedlicher Sozialschichten, in der 7. Klasse auf eine bestimmte Schulform zu gelangen, deutliche Disparitäten feststellen lassen (vgl. Tabelle 2, Modell 1). Dies betrifft insbesondere die Schüler aus Elternhäusern mit Gymnasialerfahrung im Vergleich zu Schülern aus Elternhäusern mit höchstens Hauptschulerfahrung. Während erstere die Hauptschule geradezu perfekt zu vermeiden wissen, gelingt es ihnen 6-mal so häufig wie letzteren, das Gymnasium zu besuchen. Das Heranziehen der Information zur früheren Kurskombination zeigt, dass bei gleicher Kurseinstufung der Sozialstatus einen deutlich geringeren Effekt besitzt, wenn sich auch die Kennwerte für die sozialen Disparitäten z. T. noch bedeutsam voneinander unterscheiden (vgl. Tabelle 2, Modell 2). Vor allem für Schüler mit hohem familiärem Bildungsstatus ist bei gleicher früherer Kurskombination die Chance eines Gymnasialbesuchs immer noch fast viermal höher als für die Schüler der Vergleichsgruppe. Hingegen unterscheiden sich die Schüler mit mittlerem Bildungsstatus hinsichtlich der Chance, ein Gymnasium statt einer Realschule zu besuchen, nicht mehr von den Schülern mit niedrigem familiärem Bildungsstatus. Den Schülern aus Familien mit Gymnasial- oder Realschulerfahrung gelingt es jedoch auch bei gleicher früherer Kurszugehörigkeit im Vergleich zur Bezugsgruppe deutlich häufiger, die Hauptschule zu vermeiden. So ist das Risiko eines Hauptschulbesuchs für diese Gruppen zwischen 40% und 80% geringer. Aufgrund dieser Daten muss

angenommen werden, dass die Orientierungsstufe die Entstehung von Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe I nicht zu verhindern vermag. Somit soll im Folgenden nach Ursachen gesucht werden, die in der Funktionsweise der Schule oder aber im sozialgruppenspezifischen Wahlverhalten der Eltern vermutet werden.

Tabelle 2: Relative Chancen des Sekundarschulbesuchs in Klasse 7 in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsstatus (Verhältnisse der Beteiligungschancen [Odds Ratios])*

Schulabschluss der Eltern ^a	Gymnasium ^b		Hauptschule ^b	
	Modell 1 ^c	Modell 2 ^d	Modell 1 ^c	Modell 2 ^d
Abitur	5.90***	3.67***	.13***	.23***
Mittlere Reife	2.31**	–	.39***	.61*

* für diese und für alle folgenden Tabellen gilt: * - $p \leq .05$, ** - $p \leq .01$, *** - $p \leq .001$

a Bezugsgruppe: Eltern mit maximal Hauptschulabschluss

b Bezugsgruppe: Realschule

c ohne Kontrolle der Kurskombination in Klasse 6

d mit Kontrolle der Kurskombination in Klasse 6

6.3 Kurseinstufung in der Orientierungsstufe und soziostrukturelle Merkmale

Aus Tabelle 3 geht zunächst hervor, dass die Kurszugehörigkeiten sozial ungleich verteilt sind. Während für Kinder aus Familien mit mittlerem und hohem Bildungsstatus im Vergleich zur Bezugsgruppe die Chancen ungleich höher sind, in beiden Fächern dem höchsten statt dem mittleren Kursniveau zugewiesen zu werden, ist für diese Gruppen das Risiko einer Zuweisung zum niedrigsten Kursniveau deutlich geringer als für die Vergleichsgruppe.

Tabelle 3: Relative Chancen der Kurszuweisung in Klasse 6 in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsstatus (Verhältnis der Beteiligungschancen [Odds Ratios])

Schulabschluss der Eltern ^a	Fächerkombination ^b							
	A/A	Kontrolle der Deutschnoten	A/B	Kontrolle der Deutschnoten	B/C	Kontrolle der Deutschnoten	C/C	Kontrolle der Deutschnoten
Abitur	5,91***	4,01***	2,13***	1,99**	.48**	.49**	.24***	.25***
Mittlere Reife	2,60***	2,00**	1,64**	1,55**	–	–	.46***	.45***

a Bezugsgruppe: Eltern mit höchstens Hauptschulabschluss

b Bezugsgruppe: Kurskombination B/B (Zuweisung in beiden Fächern zum mittleren Kursniveau)

Die Kontrolle der Deutschnoten als Indikator für den Einfluss primärer Ungleichheiten ergibt, dass die Odds Ratios nur zum Teil korrigiert werden. Für die Gruppe der Schüler aus Elternhäusern mit Abitur oder Realschulabschluss haben sich die Differenzen der Odds Ratios für eine Zuweisung auf das höchste statt das mittlere Kursniveau im Vergleich zur Bezugsgruppe verringert. Trotzdem sind die Chancen einer Zuweisung zum höchsten Niveau für die genannten Gruppen immer noch um vier bzw. zwei Mal höher. Auch die Chance, in mindestens einem Fach auf dem A-Niveau eingestuft zu werden, ist bei gleichem Leistungsniveau für Kinder aus Elternhäusern mit mittlerer Reife bzw.

Hochschulreife ungefähr 1,6 bis zweimal höher als für Kinder aus Elternhäusern mit Hauptschulabschluss. Das Risiko, in beiden Fächern dem C-Niveau zugewiesen zu werden, verändert sich für Schüler aus Elternhäusern mit Real- oder Gymnasialabschluss bei Kontrolle der Deutschnoten nur geringfügig. Es liegt wie vordem deutlich unter dem der Vergleichsgruppe.

6.4 Elterliche Sekundarschulwünsche nach sozialstrukturellen Merkmalen und Leistungsfähigkeit

Die Untersuchung der elterlichen Sekundarschulwünsche zeigt, dass die soziale Herkunft einen bedeutsamen Einfluss auf die Aspirationen besitzt. Vor allem die Eltern mit hohem Bildungsstatus wünschen deutlich häufiger das Gymnasium für ihr Kind als Eltern mit niedrigem und auch mit mittlerem Bildungsstatus (vgl. Tabelle 4, Modell 1). Die Kontrolle der Kurskombination als Leistungsindikator ergibt zwar eine Korrektur der Odds Ratios hinsichtlich eines leichten Ausgleichs der vorherigen Differenzen (vgl. Tabelle 4, Modell 2). Doch auch bei gleicher Kurseinstufung favorisieren Eltern mit Gymnasialerfahrung ungleich häufiger das Gymnasium als Eltern anderer sozialer Gruppen. Die Ablehnung der Hauptschule ist ihnen jedoch mit den Eltern mit mittleren Bildungsstatus gemeinsam.

Da die in den Kursen erreichten Noten bedeutungsvoll für die spätere Eignungsempfehlung sind, wäre es auch denkbar, dass die Eltern sich in ihren Vorstellungen zusätzlich vom fachspezifischen Leistungsstand ihrer Kinder beeinflussen lassen. Dann müsste der Durchschnitt der Kursnoten einen Teil der Unterschiede aufdecken können. Eine Varianzanalyse über den Notendurchschnitt in Abhängigkeit von der Sozialschicht zeigt, dass signifikante Unterschiede für die Kurskombinationen A/B und B/B bestehen. Kinder aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungsstatus weisen für diese Kurskombinationen einen etwas niedrigeren Notendurchschnitt auf als Kinder aus Elternhäusern mit hohem Bildungsstatus. Das Modell (3) zeigt die Veränderung der Odds Ratios nach Berücksichtigung der Information zu den Noten in den Kursfächern. Die herkunftsspezifischen Ungleichheiten hinsichtlich des elterlichen Sekundarschulwunsches sind über die Kurskombination hinaus nur in verhältnismäßig geringem Maß auf den Notendurchschnitt der Schüler zurückzuführen. Die Disparitäten verringern sich vor allem für den Gymnasialschulwunsch der Eltern mit hohem Bildungsstatus im Vergleich zu Eltern mit niedrigem Bildungsstatus, sie nehmen geringfügig auch für den Gymnasialwunsch von Eltern mit mittlerem Bildungsstatus ab. Der Einbezug der Kursnoten trägt nicht zu einer Minderung der Disparitäten bezüglich des Hauptschulwunsches bei. Dies zeigt, dass die Hauptschule durch Eltern mit mittlerem oder hohem Bildungsstatus auch bei gleichen Leistungen im Vergleich zur Bezugsgruppe deutlicher abgelehnt wird.

Es könnte jedoch auch sein, dass sich Eltern eher von einem allgemeinen Eindruck der Fähigkeiten ihres Kindes leiten lassen. Um diese Frage zu überprüfen, wurde zusätzlich zur Kurskombination die Deutschnote in den Berechnungen berücksichtigt. Das Modell (4) zeigt jedoch, dass die Differenzen in diesem Fall geringfügiger korrigiert werden als bei Berücksichtigung der Kursnoten. Dies spricht für die Annahme, dass für die elterlichen Planungen die Leistungsentwicklung des Kindes in den auf das Niveau der aufnehmenden Schulformen zugeschnittenen Leistungskursen bedeutsamer ist als in dem Kernfach Deutsch. Eine Ausnahme bilden die Gymnasialwünsche der Eltern mit mittlerem

Bildungsstatus. Die Odds Ratios im Modell 4 zeigen im Vergleich zum Modell 2, dass sich bei Berücksichtigung der Deutschnoten die Disparitäten zwischen den Eltern mit mittleren und niedrigen Bildungsstatus deutlicher verringern. Dies deutet darauf hin, dass für eine den Bildungsstatus dieser Gruppen übersteigende Bildungsentscheidung zusätzlich zur Kurseinstufung auf allgemeine Informationen zurückgegriffen wird.

Tabelle 4: Sekundarschulwünsche der Eltern im Abhängigkeit vom Bildungsstatus unter Kontrolle der Kurszugehörigkeit und der Kursnoten (Klasse 6)

Schulabschluss der Eltern ^a	Sekundarschulwunsch ^b : Gymnasium				Sekundarschulwunsch ^b : Hauptschule			
	Modell 1 ^c	Modell 2 ^d	Modell 3 ^e	Modell 4 ^f	Modell 1 ^c	Modell 2 ^d	Modell 3 ^e	Modell 4 ^f
Abitur	10,02***	7,27***	6,43***	6,90***	.22***	.31***	32***	.28***
Mittlere Reife	2,76***	1,96**	1,86**	1,78*	.35***	.42***	44***	.38***

a Bezugsgruppe: Eltern mit Hauptschulabschluss

b Bezugsgruppe: Sekundarschulwunsch Realschule

c keine Kontrolle von Leistungsdaten

d Kontrolle der Kurszugehörigkeit

e Kontrolle der Kurszugehörigkeit und der Kursnoten (Mathematik/Englisch)

f Kontrolle der Kurszugehörigkeit und der Deutschnoten

7 Zusammenfassung und Diskussion

Die hohen sozialen Disparitäten in der Bildungsbeteiligung der Sekundarstufe I, die sich trotz der Kontrolle des in der Klasse 6 erreichten Leistungsstandes zeigen, machen deutlich, dass es der niedersächsischen Orientierungsstufe nicht gelungen ist, Bedingungen für einen Ausgleich sozialer Benachteiligungen zu schaffen. Diese Interpretation kann durch diesbezügliche Ergebnisse der PISA-Studie bestätigt werden, nach denen Niedersachsen zu den Ländern mit den im Bundesvergleich höchsten Bildungsungleichheiten gehört (vgl. BAUMERT/SCHÜMER 2002, S. 169). 30 Jahre nach ihrer Einführung rechtfertigt die Orientierungsstufe damit die mit ihr ursprünglich verbundenen Erwartungen nicht. Die zu Beginn der Implementationsphase bestehende Hoffnung auf einen mit zunehmender Normalisierung verbesserten Chancenausgleich (vgl. NEUMANN/ZIEGENSPECK 1979, S. 148) konnte bis heute nicht eingelöst werden.

Durch die hier dargestellten Befunde konnte gezeigt werden, dass es der Orientierungsstufe in zweierlei Hinsicht nicht gelingt, soziale Benachteiligung abzubauen. Die deutlich sozialschichtabhängige Kurseinstufung der Schüler deutet erstens an, dass die Orientierungsstufe ihren Auftrag der individuellen Förderung und objektiven Leistungsbeurteilung nicht zu erfüllen vermag. Diese Befunde weisen in verallgemeinernder Hinsicht auch darauf hin, dass die Disparitäten in der Bildungsbeteiligung der Sekundarstufe I nicht ausschließlich als Folge schichtspezifischen Wahlverhaltens verstanden werden können, sondern die Schule einen substantiellen Eigenbeitrag zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten leistet.

Die der Orientierungsstufe zur Verfügung stehenden Förder- und Beobachtungsinstrumente standen schon des Öfteren in der Kritik (vgl. JÜRGENS 1991, S. 1989; NAUCK 1988; Der Niedersächsische Kultusminister 1986; RETTER/NAUCK/OHMS 1985; HER-

MANN 1975; für die Förderstufe: GEISLER/KRENZER/RANG 1967; HOPF 1979). So wurde beispielsweise festgestellt, dass der der Einschätzung der Lern- und Leistungsentwicklung dienende Beobachtungsbogen zusammenhangslose Kategorien beinhaltet, die einer konstruktiven Beurteilung nicht dienlich sind (vgl. NAUCK 1988; JÜRGENS 1991). Die Anwendung gezielter Fördermaßnahmen liegt ganz in der Hand des einzelnen Lehrers und ist dementsprechend selten (vgl. WEISHAUPT/SCHMIDT/SCHUCHART 2001). Die Gestaltung der Unterrichtsarbeit und die Wahrnehmung der eigenen Rolle sind mehr durch die ausbildungsspezifische Sozialisation des Lehrers beeinflusst als durch ein orientierungsstufenspezifisches pädagogisches Leitbild (ebd). Da der Ausgleich von Benachteiligung vor allem im Unterricht beginnt (vgl. HELMKE 1988), ist hier eine Ursache für das Versagen der Orientierungsstufe zu vermuten.

Die deutlich sozialschichtabhängigen Elternaspirationen weisen zweitens darauf hin, dass die Orientierungsstufe auch ihrem Beratungsauftrag nicht in der ursprünglich gewünschten Form einer Korrektur unangemessener Elternwünsche nachkommen kann. Es ist bekannt, dass Eltern mit hohem Bildungsstatus eher gewillt sind, auch bei Abweichungen der Eignungsempfehlung von ihrem Schulformwunsch diesen durchzusetzen, Eltern mit niedrigem Bildungsstatus unter Umständen der empfohlenen höheren Schulform die als ausreichend empfundene niedrigere Schulform vorziehen (vgl. JÜRGENS 1989, S. 222; ECKES/HAENISCH 1979, S. 169). Darüber hinaus ist anzumerken, dass ein beträchtlicher Teil der nichtempfohlenen Schüler die gewählte Schulform trotzdem schafft (vgl. AVENARIUS u.a. 2001, S. 65). Damit gibt der Schulerfolg dieser Schüler einem nicht unbedeutendem Teil der von der Empfehlung abweichenden Eltern nachträglich recht. Dies verweist auf die mangelnde prognostische Validität der Lehrerurteile, die vor allem in Orientierung an der Vermeidung der Empfehlung nicht geeigneter Schüler auf weiterführende Schularten (Realschule, Gymnasium) gefällt werden. Diese Vorgehensweise impliziert jedoch notwendigerweise das Risiko, potentiell geeignete Schüler vom weiterführenden Schulbesuch auszuschließen (vgl. RETTER/NAUCK/OHMS 1985, S. 122; JÜRGENS 1989, S. 194). In Anbetracht der schichtspezifischen Beeinflussung des Lehrerurteils (LEHMANN/GÄNSFUß/PEEK 1999, DITTON 1995) ist zu vermuten, dass dieses Vorgehen zulasten der Schüler aus benachteiligten Elternhäusern praktiziert wird.

Die trotz Kontrolle von Leistungsmerkmalen beträchtlichen schichtbedingten Unterschiede zwischen den elterlichen Aspirationen (vgl. Tabelle 3) lassen im Vergleich zu dem geringfügigeren Einfluss von Herkunftsmerkmalen auf die Kurszuweisung (vgl. Tabelle 4) erwarten, dass der Einfluss schichtbedingten Wahlverhaltens auf die Entstehung von Bildungsungleichheiten in der Sekundarstufe ein größeres Gewicht besitzt als die bereits durch die Schule verursachten Disparitäten. Wenn Eltern Schulformentscheidungen als Folge von Überlegungen zur Kosten-Nutzenoptimierung treffen, ist einsehbar, dass schulische Beratungen nur eine begrenzte Wirkung entfalten können. Mit BECKER muss daher angenommen werden, dass im Gegensatz zur Bildungswerbung und -beratung „Veränderungen der materiellen Entscheidungsgrundlagen (z.B. Veränderung der Bildungspräferenzen durch institutionelle Veränderungen) bildungspolitisch gesehen erfolgreicher (wären), weil sich die bildungsmäßigen Interessen der Menschen zwangsläufig mit der institutionellen Struktur der Gesellschaft und des Bildungsangebotes ändern“ (BECKER 2001, S. 470). Das Beispiel Orientierungsstufe zeigt zumindest, dass eine zeitlich eng begrenzte Flexibilisierung der Bildungsentscheidung keine Annäherung an das Ziel des sozialen Chancenausgleichs mit sich bringt.

Anmerkungen

- 1 Die nach dem Rahmenplan des Deutschen Ausschusses ... (vgl. 1959) eingerichteten hessischen Förderstufen sind den Orientierungsstufen in Niedersachsen und Bremen konzeptionell und strukturell sehr ähnlich. Wie diese bilden sie eine zweijährige Schulstufe für die Klassen 5 und 6. Aufgrund dieser Ähnlichkeit wird hier auch auf die Untersuchungen zur Förderstufe eingegangen.
- 2 Das Gesetz zur Freigabe des Elternwillens wurde in Niedersachsen 1979 erlassen. Vorher wurde dem Elternwillen im Falle des Wunsches nach einer höheren als der empfohlenen Schulform nur entsprochen, wenn zuvor der Schüler einen mehrtägigen Probeunterricht auf der gewünschten Schulform bestanden hatte.
- 3 Die Differenz zwischen Empfehlung und tatsächlicher Besuchsquote betrug für die Hauptschule im Schuljahr 1999 -12,3%, für die Realschule 6,1% und für das Gymnasium 5,7% (*Quelle*: Niedersächsisches Kultusministerium, absolute Prozentdifferenzen).
- 4 Hiermit danke ich Herrn Prof. Dr. Ferdinand EDER dafür, dass er mir die Unterlagen für seinen auf der 64. Tagung der AEPF gehaltenen Vortrag zuschickte. In diesem Vortrag weist er nach, dass den Befunden seiner österreichischen Untersuchung zufolge, für die Ergebnisse von Mathematik-Leistungstests, Fachnoten und Lehrerurteile miteinander verglichen wurden, Testergebnisse Leistungsunterschiede genauer abbilden können als Noten.
- 5 Über eine Codierung der Fragebögen können die Elternangaben den Schülerdaten zugeordnet werden. Die Zuordnung der Schüler zum Bildungsstatus der Familie basiert auf den Elternangaben.
- 6 Während in Bremen das Modell der flexiblen Differenzierung von den Orientierungsstufen übernommen wurde (vgl. JÜRGENS 1989, S. 24), wurde in Niedersachsen mit der Einführung der Orientierungsstufe ein Differenzierungsmodell erprobt, welches eine zunehmende Differenzierung von zunächst 2 Ebenen in der 5. Klasse auf später 3 bis 4 Ebenen vorsah (vgl. Der Niedersächsische Kultusminister 1971, S. 4; Ders. 1973, Frage 14). Erst durch den Erlass von 1991 wurde die Fachleistungsdifferenzierung auf zwei Ebenen zum Regelfall bestimmt (vgl. Der Niedersächsische Kultusminister 1991).
- 7 Für Ausführungen zur Konstruktion des Maßes vgl. NAGELKERKE 1991.
- 8 Eine Umstufung erfolgt dann, wenn ein Schüler auf einem bestimmten Kursniveau den Anforderungen eines höheren Kursniveaus entspricht bzw. den Anforderungen des aktuellen Kursniveaus nicht mehr entspricht. Beide Tatbestände müssen über Noten abgebildet werden. Nur über einen einheitlichen Maßstab der Leistungsmessung wäre es demnach möglich, in Betracht kommende Schüler zu identifizieren. Dies widerspricht jedoch der Intention des Kurssystems als Förderinstrument, nach dem die Schüler auf dem jeweiligen Kursniveau mit den ihren Fähigkeiten entsprechendem Anforderungen konfrontiert und ihre Leistungen dementsprechend beurteilt werden sollen (Der Niedersächsische Kultusminister 1997, S. 104: „Die Benotung in den Fachleistungskursen erfolgt kursspezifisch. Dies gilt auch für kursübergreifende Lerngruppen“). Dass anstelle einer kursspezifischen jedoch eine kursübergreifende Leistungsmessung praktiziert wird, zeigen Varianzanalysen, nach denen sich die Notendurchschnitte der Schüler der jeweiligen Kursniveaus signifikant voneinander unterscheiden. Der Notendurchschnitt beträgt beispielsweise für die Englischnoten im Kurs A 2,9, im Kurs B 3,4 und im Kurs C 3,7.

Literatur

- AVENARIUS u.a. 2001 = AVENARIUS, H./DÖBERT, H./KNAUSS, G./WEISHAUP, H./WEIB, M. (2001): Stand und Perspektiven der Orientierungsstufe. Gutachten im Auftrag des Niedersächsischen Kultusministeriums (CD-ROM).
- BAUMERT, J./SCHÜMER, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: BAUMERT, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen, S. 323-397.
- BAUMERT, J./SCHÜMER, G. (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: BAUMERT, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. – Opladen, S. 159-202.

- BECKER, R. (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52. Jg, S. 450-474.
- BREEN, R./GOLDTHORPE, J. H. (1997): Explaining Educational Differentials. Towards a formal Rational Action Theory. In: *Rationality and Society*, Vol. 9 (3), S.275-305.
- BOUDON, R. (1974): Education, opportunity and social equality. – New York.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.) (1959): Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. (Empfehlungen und Gutachten. Folge 3). – Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. – Stuttgart.
- DITTON, H. (1992): Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. – Weinheim.
- DITTON, H. (1995): Ungleichheitsforschung. In: ROLFF, H.-G. (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. – Weinheim, S. 89-124.
- DOMRÖSE, G. (1977): Lehrertraining Orientierungsstufe. Studienbrief 3. Fördern in der Orientierungsstufe. – Tübingen.
- ECKES, K./HAENISCH, H. (1979): Schulversuch Gemeinsame Orientierungsstufe. – Mainz.
- ERIKSON, R./JONSSON, J. O. (1996): Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. Wiederabdruck in: ERIKSON, R./JONSSON, J. O. (Hrsg.) (2001): Can Education be Equalized? – Boulder, S. 1-63.
- GAMORAN, A./MARE, R. D. (1989): Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement, or Neutrality? In: *American Journal of Sociology*, Vol. 94, S. 1147-1182.
- GEISSLER, E./KRENZER, R./RANG, A. (1967): Fördern und Auslesen. Eine Untersuchung an hessischen Schulen mit Förderstufen. – Frankfurt/M.
- HAENISCH, H./ZIEGENSPECK, J. (1977): Die Orientierungsstufe. – Weinheim.
- HELMKE, A. (1988): Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 20. Jg., S. 45-79.
- HERMANN, U. U. (1975): Soziale Integration und Leistungsdifferenzierung. – Weinheim.
- HOPF, V. (1979): Orientierungsstufe als Förderstufe. – Frankfurt/M.
- JÜRGENS, E. (1989): Die Orientierungsstufe im Urteil von Eltern und Lehrern unter besonderer Berücksichtigung der Problematik von Schullaufbahnpfählung und Elternentscheidung. – Frankfurt a.M.
- JÜRGENS, E. (1991): 20 Jahre Orientierungsstufe. Beiträge zu einer umstrittenen Schulform. – Sankt Augustin.
- KLEMM, K./PFUNDNER, R./STÖBEL, U. (1978): Orientierungsstufe im Flächenversuch. Eine empirische Studie zur flächendeckenden Implementation eines Reformkonzeptes. – Weinheim.
- KÖHLER, H. (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel von Bildungschancen. – Berlin.
- LEHMANN, R./GÄNSFUB, R./PEEK, R. (1999): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7 –. Bericht über die Untersuchung im September 1998. – Hamburg.
- LÜDERS, M. (2001): Dispositionsspielräume im Bereich der Schülerbeurteilung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 47. Jg, S. 217-234.
- MEHAN, H. (1992): Understanding Inequality in Schools: the Contribution of Interpretative Studies. In: *Sociology of Education*, Vol. 65, S. 1-20.
- MEJNEN, G.W. (1991): Cultural Capital and Learning Progress. In: *International Journal of Educational Research*, Vol. 15, S. 7-18.
- MÜLLER, W./HAUN, D. (1994): Bildungsungleichheiten im sozialen Wandel. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46. Jg., S. 1-42.
- NAGELKERKE, N. D. J. (1991): A note on an general definition of the coefficient of determination. In: *Biometrika*, 78. Jg., S. 691-692.
- NAUCK, J. (1988): Neue Studien zur Orientierungsstufe. In: HOOF, D. (Hrsg.): Braunschweiger Arbeiten zur Schulpädagogik. – Bd. 4 – Braunschweig, S. 1-169.
- NEUMANN, H./ZIEGENSPECK, J. (1979): Fördern und Verteilen – oder: Was leistet die Orientierungsstufe? – Stuttgart.
- Niedersächsische Kultusminister, Der (Hrsg.) (1971): Vorläufige Handreichungen für die Orientierungsstufe. – Hannover.

- Niedersächsische Kultusminister, Der (Hrsg.) (1973): Informationen über eine neue Schulform. – Hannover.
- Niedersächsische Kultusminister, Der (Hrsg.) (1986): Orientierungsstufe in Niedersachsen. Ergebnisse einer Bestandsaufnahme im Schuljahr 1984/85. – Hannover.
- Niedersächsische Kultusminister, Der (1991): Die Arbeit in der Orientierungsstufe. Erlass vom 28.02.1991. SVBL, S. 92.
- Niedersächsische Kultusminister, Der (1997): Die Arbeit in der Orientierungsstufe. Erlass vom 25.03.1997. SVBL S. 97-109.
- RAUSCHENBERGER, H. (1980): Eine Schulstufe für die Zehn- bis Zwölfjährigen. Überlegungen zu zwanzig Jahren Förderstufe. In: FROMMELT, B. (Hrsg.): Beispiel Förderstufe. Probleme einer strukturverändernden Reform und ihrer wissenschaftlichen Begleitung. – Frankfurt/M., S. 103-114.
- RETTNER, H./NAUCK, J./OHMS, R. (1985): Orientierungsstufe. Schule zwischen den Fronten. – Braunschweig.
- TILLMANN, K.-J./MEIER, U. (2001): Schule, Familie, Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: BAUMERT, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen, S. 468-509.
- UPLEGGER, F./GÖTZ, H. (1963): Die förderstufenähnlichen Schulversuche in Hessen. Untersuchungen und Materialien zur Unterrichtsgestaltung und vergleichenden Leistungsmessung im 5. und 6. Schuljahr. – Hannover.
- WEISHAAPT, H./SCHMIDT, C./SCHUCHART, C. unter Mitarbeit von SCHIMUNEK, F. P. (2001): Ergebnisse der Akzeptanzuntersuchung zur Orientierungsstufe in Niedersachsen. Anlage zum Gutachten: AVENARIUS, H./DÖBERT, H./KNAUSS, G./WEISHAAPT, H./WEIB, M.: Stand und Perspektiven der Orientierungsstufe in Niedersachsen. Gutachten im Auftrag des Niedersächsischen Kultusministeriums (CD-ROM).
- WENDELER, J. (1974): Schulsystem, Schulleistungen und Schülerschulung. Eine Vergleichsuntersuchung zwischen der Förderstufe und dem traditionell gegliederten Schulsystem. – Weinheim.

Anschrift der Verfasserin: Claudia Schuchart, Universität Erfurt, Selbständige Nachwuchsforschergruppe „Bedingungen schulischer Lernprozesse und deren Förderung“, Zentrum für Lehr- Lern- und Bildungsforschung, Saalestr. 4, 99089 Erfurt, Tel. 0361-737-1050, e-mail: claudia.schuchart@uni-erfurt.de