

Wege durch die Schule – Zum Zusammenhang zwischen institutionalisierten Bildungswegen und individuellen Bildungsverläufen im deutschen Schulsystem

Gabriele Bellenberg

Während über institutionelle Bildungswege durch den schulischen Parcours im gegliederten Schulsystem in Deutschland ein umfangreiches Wissen vorzugsweise durch die Aufbereitung öffentlich zugänglicher schulstatistischer Daten vorliegt, können bildungsverlaufsbezogene Daten nur aus rekonstruktiv angelegten oder Längsschnittstudien gewonnen werden. Der Beitrag stellt beide Forschungsstränge mit Konzentration auf Bildungsverläufe bis zum Ende der Sek. I gegenüber. Verwiesen wird insbesondere auf Forschungsdesiderate, die durch bildungsverlaufsbezogene Forschung bearbeitet werden sollten.

1. Institutionalisierte Bildungswege und individuelle Bildungsverläufe

Die schulischen Institutionen geben den Weg, den Schülerinnen und Schüler durch sie zurück legen können, vor. Dies geschieht einmal durch die Bereitstellung der Institutionen selbst – im Primarbereich existiert neben der Grundschule als weiteres Angebot lediglich ein schmales Sonderschulwesen, in der Sekundarstufe I hingegen je nach Bundesland eine weitaus größere Zahl unterschiedlicher paralleler Schularten – zugleich aber auch durch rechtliche Vorgaben für bestimmte Wege, seien es Einschulungsregelungen, Übergangsbestimmungen oder Versetzungsordnungen und ähnliche Bestimmungen. Innerhalb der institutionellen Ausgestaltung und des Rechtsrahmens für Bildungswege hat sich eine pädagogische Praxis etabliert, welche zur unterschiedlichen Nutzung bestimmter Durchgänge durch das allgemein bildende Schulsystem führt. Die kumulative Analyse vieler Bildungsverläufe gibt Auskunft darüber, wie schulische Institutionen – insbesondere in der Abfolge verschiedener institutioneller Angebote von der Grundschule bis zur Hochschule oder zur Berufsbildung – genutzt werden. Auf diese Weise kann beispielsweise aufgedeckt werden, ob sich die institutionelle Logik, die sich in Rechtsverordnungen ausdrückt, mit dem tatsächlichen Nutzungsverhalten deckt. Auch können durch die Analyse individueller Bildungsverläufe kumulative Effekte sichtbar gemacht werden, die sich nicht in entsprechenden rechtlichen Normierungen vorfinden. Im Gegensatz zu institutionellen Bildungswegen sind individuelle Bildungsverläufe, da sie sich auf Individuen beziehen, nicht immer linear, können in der Zielfokussierung wechseln – wenn sich die bildungs- oder abschlussbezogenen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler ändern – was zu Um- oder auch Reorientierungen führen kann (Cortina & Trommer 2003, 48ff.).

Über institutionalisierte Bildungswege wissen wir vergleichsweise viel: Schulrechtliche Vorgaben lassen sich ebenso leicht beschreiben sowie Daten der allgemeinen Schulstatistik zu den jährlichen Einschulungen, zu jährlichen Klassenwiederholungen, Abschlüssen, Überweisungen an andere Schulformen und ähnliches auswerten.

Wie sich diese Randbedingungen in der Schulbiografie zu individuellen Bildungsverläufen – gemeint ist mit diesem Begriff das kumulierte Nutzungsverhalten beim Durchmarsch durch Bildungsinstitutionen vieler Nutzer sowie die sich dadurch ergebende Eigenlogik – verdichten, darüber wissen wir erheblich weniger. Dies liegt daran, dass die allgemeine Schulstatistik keine Individualdaten liefert, sondern nur für jeweils einen Messzeitpunkt alle schulbezogenen Daten ausweist. So ist es möglich zu berechnen, wie viele Hauptschüler im Schuljahr 2004/05 die Klasse 10 wiederholen. Nicht möglich ist es aber zu sagen, ob diese Klassenwiederholer in ihrer Schullaufbahn zuvor bereits einmal sitzen geblieben sind, ob es sich um Realschul- oder gar Gymnasialabsteiger handelt oder welche Schulempfehlung diesen Schülern am Ende der Grundschulzeit gemacht wurde. Über den Weg, auf dem in Deutschland empirisches Wissen über institutionelle Bildungswege bereit gestellt wird, über die Schulstatistik, lassen sich also keine verlaufsbezogenen, individuellen biografischen Profile erzeugen.

Diese Forschungslücke ist in der empirisch orientierten Erziehungswissenschaft insbesondere in der jüngeren Zeit durch unterschiedliche Studien bearbeitet worden. Nur auf diese Weise lassen sich Aussagen darüber gewinnen, wie sich die Institutionenlogik in den Bildungsverläufen der einzelnen Bildungsteilnehmer niederschlägt. Dennoch ist unser daraus zu gewinnendes Wissen lückenhaft, was sich vor allem über die dafür notwendige aufwändige Forschungsmethodik erklärt. Insbesondere wissen wir so gut wie nichts darüber, wie sich schulische Bildungsverläufe auf den Weg durch anschließende Bildungs- und Ausbildungsphasen auswirken und welche Bedeutung diese für gesellschaftliche Platzierungen haben. Lediglich der Zusammenhang zwischen beruflichem bzw. schulischem Abschluss und der Wahrscheinlichkeit, von Arbeitslosigkeit bedroht zu sein, ist durch qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten gut dokumentiert (vergleiche Reinberg & Hummel 2005).

In jüngster Zeit sind es vor allem die Schulleistungsstudien, welche unser schulbiografisches Wissen erweitert haben, insbesondere die Hamburger Lernausgangslagenuntersuchung LAU (Lehmann & Peek 1996ff.) wie auch die PISA-Studien des Jahres 2000 sind hier zu nennen.

Darüber hinaus gibt es auch Studien, die einen explizit bildungsverlaufsbezogenen Ansatz verfolgen: Hier sind insbesondere die ältere nordrhein-westfälische Studie von Kemmler (1976) und die Bremer Studie von Kernade (1989) zu nennen sowie die aktuellere auf nordrhein-westfalen bezogene Studie der Autorin selbst (Bellenberg 1999). Nur die Kemmler-Studie liefert einen reinen Längsschnitt, während alle übrigen Studien Bildungsverläufe rekonstruieren. Die Aussagekraft dieser Studien beschränkt sich dabei auf den jeweils rekonstruierten oder beobachteten Zeitraum der Bildungsbiografie und stellt deshalb ein grundlegendes Unterscheidungsmerkmal in der Aussagequalität der Studien dar. Nur durch bildungsverlaufsbezogene Forschungen lassen sich Aussagen darüber gewinnen, wie sich bestimmte schulbiografische Ereignisse (zum Beispiel eine Klassenwiederholung), auf den weiteren Bildungsweg auswirken. Derartige Analysen sind auch wichtig, um Verständnis für die Eigendynamik eines Bildungswesens zu erzeugen und diese transparent und damit gegebenenfalls auch veränderbar zu machen.

Der folgende Beitrag möchte beide Perspektiven eröffnen: Informationen über die rechtlichen Voraussetzungen und die pädagogische Praxis bereitstellen und damit die institutionalisierten Bildungswege innerhalb des Schulsystems nachzeichnen. Das Hauptaugenmerk allerdings liegt auf der Darstellung individueller Bildungsverläufe und damit auf vertiefenden Analysen in Hinblick auf die bildungsverlaufsbezogenen Wirkungen bestimmter institutioneller Vorgaben, welche nur im Rahmen der Schulverlaufsforschung zu leisten sind. Ich werde so vorgehen, dass ich den 'normalen' Weg durch das allgemein bildende Schulsystem von der Einschulung bis zum Abitur schildere und dabei jeweils zwischen den Ebenen des institutionalisierten Bildungsweges und der bildungsverlaufsbezogenen Wirkungen unterscheidet. Bei der Darstellung der institutionalisierten Bildungswege werde mich auf die Bundesebene beziehen. Diese Darstellung sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich die pädagogische Praxis von Bundesland zu Bundesland und letztendlich von Schule zu Schule erheblich unterscheidet: Dies gilt zum Beispiel für Zurückstellungsquoten bei der Einschulung, beim Einsatz von Klassenwiederholungen usw. Für eine bundeslandspezifische Analyse der institutionalisierten Bildungswege siehe die Studie von Bellenberg, Hovestadt & Klemm (2005). Die bisherige schulbezogene Bildungsverlaufsforschung liefert für Schulkarrieren bis zum Ende der Sekundarstufe I aussagekräftige – wenngleich erweiterbare – Analysen. Bildungslaufbahnen bis zum Ende der Sekundarstufe II hingegen sind bisher nur forschungshypothetisch aufbereitet und über den Zusammenhang zwischen individuellen Schullaufbahnen und anschließenden Bildungs- und Ausbildungswegen wissen wir so gut wie gar nichts. Entsprechend wird sich die folgende Darstellung auf Schullaufbahnen bis zum Ende der Sekundarstufe I konzentrieren.

2. Der Beginn des Bildungsweges: Bildungslaufbahnen während der Grundschulzeit

2.1. Institutionalisierte Bildungswege in der Grundschulzeit

Schülerinnen und Schüler beginnen ihren Weg durch die schulischen Institutionen in aller Regel in der ersten Klasse einer Grundschule, wenn sie mit sechs Jahren schulpflichtig geworden sind. Dennoch können auch nicht schulpflichtige Kinder eingeschult sowie schulpflichtige vom Schulbesuch zurück gestellt werden. Seit 1997 sind die Bundesländer hinsichtlich der Festlegung des Einschulungszeitpunkts – der bisher einheitlich in der Mitte des Jahres lag – deutlich flexibler als zuvor geworden. Trotzdem hat bisher nur Berlin von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, den Einschulungstichtag auf das Jahresende zu verlegen, um auf diese Weise alle Kinder in dem Jahr in der Schule aufzunehmen, in dem sie das sechste Lebensjahr erreichen.

Noch nicht schulpflichtige Kinder können in die Schule aufgenommen werden und gelten dann als vorzeitig oder – neuerdings so genannte – früh eingeschulte Kinder. Dass die Hälfte der Bundesländer mittlerweile nicht mehr über eine Altersbegrenzung für diese Möglichkeit einer vor der Schulpflicht liegenden Aufnahme in die Grundschule verfügt, zeigt die rechtliche und bildungspolitische Gewünschtheit eines frühen Schulstarts. Der Anteil der vorzeitig eingeschulten Kinder ist – ganz in diesem Sinne – zwischen 1995 von erst 2,6 Prozent kontinuierlich auf 5,5 Prozent (44.000 Schülerinnen und Schüler) im Jahr 2002 gestiegen.

Eine Zurückstellung vom Schulbesuch sieht die „Empfehlung zum Schulanfang“ der Kultusministerkonferenz (KMK 1997) nur als Ausnahmefall vor. „Sie erfolgt dann, wenn zu erwarten ist, dass eine Förderung im schulischen Rahmen keine für die Entwicklung des Kindes günstigeren Voraussetzungen schafft“ (S. 2). Allerdings werden trotz dieses rechtlichen Ausnahmecharakters große Anteile eines Schülerjahrgangs einmalig vom Schulbesuch zurückgestellt. Im Schuljahr 2002/03 lag die Quote der Zurückgestellten – bezogen auf die Einschulungen und Nichteinschulungen – bei durchschnittlichen 6,1 Prozent. Dabei handelt es sich gegenüber dem Anteil von 8,6 Prozent im Jahr 1995 aber um einen Rückgang.

Die Einschulung erfolgt in aller Regel in eine allgemeine Schule, das kann eine Grundschule und in wenigen Fällen eine Freie Waldorfschule oder, wenn ihr eine Grundschule angegliedert ist, auch eine Integrierte Gesamtschule sein. Wenn aber mit der Einschulung bereits sonderpädagogischer Förderungsbedarf festgestellt wurde, kann das Kind auch in eine Sonderschule eingeschult werden. Im Schuljahr 2002/03 nahmen bundesweit knapp 25 Tausend Kinder ihre Schullaufbahn in einer Sonderschule auf, das entsprach 3,1 Prozent aller Erstklässler. Dieser Anteil betrug 1995 2,7 Prozent. Mit hoher Wahrscheinlichkeit werden diese Schülerinnen und Schüler ihre gesamte Schulzeit an einer Sonderschule verbringen. Die Zahl der Übergänge von einer Sonderschule zu einer allgemeinen Schule ist gering (Statistisches Bundesamt 2003, 132).

Bereits die Grundschule reagiert als Institution auf lang anhaltende Schulprobleme und Schulversagen mit entsprechenden Maßnahmen. Hierzu zählen insbesondere Klassenwiederholungen. Die Zahlen der ‚Sitzenbleiber‘ haben sich seit der Gründung der Grundschule deutlich rückläufig entwickelt. Im Bundesdurchschnitt wiederholten im Schuljahr 2002/03 über alle vier Grundschuljahre gemittelt durchschnittlich 1,7 Prozent aller Grundschüler ein Schuljahr der Grundschule (Statistisches Bundesamt 2003, 80ff.). Ganz erheblich ist hier der Unterschied zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, und zwar vor allem in den ersten drei Jahrgangsklassen der Grundschule, wie die PISA-Studie nachweist. Dort ist das Risiko von Migrantenkinder, nicht versetzt zu werden, mit durchschnittlich 4,5 Prozent etwa viermal größer als das von Kindern ohne Migrationshintergrund (1,1%). Während die allgemeinen Wiederholerquoten bei höheren Jahrgangsklassen zunehmen, sind sie bei den Migrantenkinder in den ersten drei Schuljahren, vermutlich wegen der Sprachprobleme, am höchsten (Krone & Meyer 2004).

2.2. Bildungsverlaufsbezogene Wirkungen der Einschulungsselektion sowie von Klassenwiederholungen während der Grundschulzeit

Insbesondere über die Wirkungen der selektiven Einschulungspraxis ist vergleichsweise viel in der schulbezogenen Bildungsverlaufsforschung gearbeitet worden. Ob allerdings Zurückstellungen vom Schulbesuch im Zuge der Etablierung der flexiblen Schuleingangsstufe weiterhin eine bedeutende Rolle spielen werden, bleibt abzuwarten (vergleiche für diese Diskussion Bellenberg, Hovestadt & Klemm 2005). Auch können bisher keine aus Forschungen abgeleitete Aussagen darüber getroffen werden, wie sich die damit einhergehende Organisationsveränderung der Eingangsklassen im Bildungsverlauf niederschlagen wird.

Die schulische Bildungsverlaufsforschung zeigt, dass es sich bei der vorzeitig eingeschulten Schülerklientel – in aller Regel handelt es sich um Schülerinnen und Schüler, die ein Jahr vor Beginn der Schulpflicht in der Schule aufgenommen werden – zwar um eine leistungsstarke Gruppe handelt, dass sich mit der vorzeitigen Einschulung aber auch eine höhere Scheiterwahrscheinlichkeit in Form von

Klassenwiederholungen verbindet: Von allen vorzeitig eingeschulten Hamburger Schülerinnen und Schülern des Einschulungsjahrgangs 1992 haben bis zum Ende der Grundschulzeit 13 Prozent in der Grundschule eine Klasse wiederholt, weitere 2 Prozent sogar zwei Klassen gegenüber 7 Prozent bzw. 0,2 Prozent der regulär Eingeschulten (Lehmann & Peek 1997). Bis zum Ende der zehnten Klasse haben die vorzeitig eingeschulten Schülerinnen und Schüler meiner Untersuchung innerhalb des nordrhein-westfälischen Schulsystems eine Klassenwiederholungswahrscheinlichkeit von 28 Prozent gegenüber 18 Prozent bei den fristgemäß Eingeschulten (Bellenberg 1999). Je jünger die vorzeitig eingeschulten Kinder sind, desto höher ist zudem die Bereitschaft, die Entscheidung für die vorzeitige Einschulung nachträglich durch eine Klassenwiederholung zu korrigieren (Lehmann & Peek 1997).

Die Zurückstellung vom Schulbesuch hingegen – dies belegen die beiden genannten Untersuchungen aus Hamburg (Lehmann & Peek) und Nordrhein-Westfalen (Bellenberg) gleichermaßen – führt zu einem eher unterdurchschnittlichen Vorkommen von Klassenwiederholungen, obwohl es sich bei den zurückgestellten Kindern um eine tendenziell leistungsschwächere Gruppe handelt. Vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder zeigen leicht bessere schulische Leistungen als Kinder, die nach einer regulären Einschulung eine Klasse wiederholen müssen (Lehmann & Peek 1997). Vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder finden sich später häufiger auf niedrigeren Schulformen der Sekundarstufe I wieder (Bellenberg 1999). Ein höheres Lebensalter bei Erreichen von oberen Jahrgangsklassen, ob durch eine verzögerte Einschulung oder eine Klassenwiederholung bedingt, führt allerdings nicht zu besseren Leistungen, dies belegt die PISA-Studie für die 15jährigen Schülerinnen und Schüler (Schümer und andere 2001, 473ff.). Das Risiko, bei der Einschulung in die Grundschule vom Schulbesuch für ein Jahr zurückgestellt zu werden, ist zudem sozial ungleich verteilt (Baumert & Schümer 2001, 358): Gegenüber einem Kind aus einem Facharbeiter- oder Arbeiterhaushalt beträgt die Zurückstellungswahrscheinlichkeit eines Kindes aus einer Familie der oberen Dienstklasse nur 45 Prozent.

Die Wiederholung einer Grundschulklasse ist für die betroffenen Grundschülerinnen und Grundschüler ein Ereignis, das weitere Bildungswege vorprägt bzw. insbesondere den Weg in das Gymnasium versperrt: Mit einer Klassenwiederholung ist der (direkte) Weg zum Gymnasium mehr als unwahrscheinlich, während der Übergang in eine Gesamt- oder Hauptschule hingegen die wahrscheinlichste Perspektive ist (Bellenberg 1999). Innerhalb meiner Studie fanden sich im Gymnasium keine Grundschulwiederholer. Die für Deutschland repräsentativen Auswertungen der PISA-2000-Studie zeigen, dass unter den 15jährigen an Gymnasien 0,9 Prozent Grundschulwiederholer, an Realschulen 4 Prozent, an Gesamtschulen 9,3 Prozent und an Hauptschulen 18 Prozent zu finden sind (Krone & Meyer 2004, 121).

3. Nach der ersten institutionalisierten Zäsur: Bildungslaufbahnen innerhalb der Sekundarstufe I

3.1. Institutionalisierte Bildungswege innerhalb der Sekundarstufe I

Der Übergang in die Sekundarstufe I

Das deutsche Schulsystem sieht nach der vierten Klasse – in Berlin und Brandenburg sowie in einzelnen Schulen einzelner Bundesländer, die eine

schulformunabhängige Orientierungsstufe führen, nach Klasse 6 – eine institutionelle Schnittstelle vor und damit einen zwingenden Schulstufenwechsel für alle Kinder sowie die Wahl einer Schulart aus dem landesspezifischen Angebot der Sekundarstufen-I-Schulen. Diese sehr frühe Selektion für weiterführende Schulen ist international gesehen eine Besonderheit. Mit diesem Wechsel ist eine Selektionsentscheidung mit Blick auf die in der Sek. I besuchte Schulart verbunden. Diese Entscheidung ist für den weiteren Verlauf nachweislich folgenreich. Deshalb bedarf es am Ende der Grundschulzeit einer möglichst guten Einschätzung darüber, welche Schulart kurz- und mittelfristig die pädagogisch beste Übereinstimmung bzw. „Passung“ (Cortina 2003, 354) zwischen Anforderungen der Schulform einerseits und Lernständen und -verhalten des Kindes andererseits ermöglichen wird.

Alle Länder kommen mit ihren rechtlichen Regelungen der Verpflichtung der Schulen nach, Eltern und Kinder intensiv und kontinuierlich bei der Wahl der Schullaufbahn zu beraten. „Dabei berücksichtigt die Empfehlung der Grundschule nicht nur die Leistungen in Bezug auf die fachlichen Lehrpläne, sondern auch die für den Schulerfolg wichtigen allgemeinen Fähigkeiten“, so die rechtlichen Vorgaben der KMK (2003, 7). Die KMK stellt es den Ländern frei, ob die Schulartenempfehlung der abgebenden Grundschule „Grundlage für die Entscheidung bzw. Entscheidungshilfe für den weiteren Bildungsgang der Schülerinnen und Schüler“ ist (KMK 2003, 7). Die Entscheidung wird entweder von den Eltern oder von der Schule bzw. der Schulaufsicht getroffen.

Dieser Rahmen wird von den Ländern sehr unterschiedlich ausgefüllt, wobei diejenigen Länder überwiegen, die das Elternrecht vor dem Schulrecht sehen. Von den 16 Bundesländern räumen derzeit noch 12 – in NRW plant die neue Landesregierung ein verbindliches Grundschulgutachten – den Eltern das letzte Wort bei der Schulartentscheidung ein. Dies gilt nicht für Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen und Thüringen (vergleiche Einsiedler 2003, 296). In den meisten Bundesländern sind die Regelungen vom Bemühen geprägt, hinsichtlich der weiterführenden Schulart einen Konsens zwischen abgebender Grundschule und den Vorstellungen der Eltern herzustellen. Die Analyse der rechtlichen Voraussetzungen für den Übergang in die Sekundarstufe I zeigt, dass insbesondere der Zugang zum Gymnasium in einer Reihe von Ländern mit besonderen Zugangsbedingungen verknüpft ist, zum Teil gilt das auch noch für die Realschule.

Trotz der starken Stellung der Eltern hinsichtlich der Entscheidung über die Schulart folgen diese meist doch der Empfehlung der Grundschule, was nicht zuletzt darauf zurückgeht, dass dieses Thema bereits im Vorfeld Gegenstand der Gespräche zwischen Schule und Eltern ist. Die Empfehlung wird daher bereits nach Möglichkeit im Konsens mit den Eltern ausgesprochen. Die Forschung zeigt, dass etwa Dreiviertel der Eltern – unter Nichtberücksichtigung des Übergangs in die Gesamtschule – eine der Grundschulempfehlung entsprechende Schulwahl treffen (vergleiche Cortina 2003, 356ff). Damit haben rund 25 Prozent der Gymnasiasten und Realschüler eine Empfehlung für die nächst niedrigere Schulform. Abweichungen in umgekehrte Richtung sind ebenso selten wie Abweichungen über zwei Schularten hinweg.

Versetzungen und Wechsel zwischen Bildungsgängen

Ist im Anschluss an die Grundschulzeit erst einmal eine Schulart der Sekundarstufe I gewählt, dann sieht das Schulwesen der Bundesrepublik für jeden Schüler drei organisatorische Maßnahmen vor, die in der Mittelstufe zu einer besseren relativen Passung von Kompetenz und Lernhaltung der Schülerinnen und Schüler und

schulischer Anforderungsstruktur führen sollen: An den Gesamtschulen steht erstens die Anpassung des Kursstufenniveaus im Vordergrund. Im gegliederten System kann zweitens ein Schüler einer neuen Jahrgangsklasse zugeordnet werden. Dies ist in zwei Richtungen möglich. Die Nichtversetzung aufgrund mangelhafter Leistungen stellt eine im internationalen Vergleich auffallend häufig ergriffene Maßnahme dar. Das Überspringen einer Jahrgangsklasse aufgrund besonders guter Leistungen ist dagegen eher eine Ausnahme. Schließlich besteht drittens die Möglichkeit, den betroffenen Schüler an eine andere, dem Lernstand des Schülers besser entsprechende Schulform zu überweisen.

Für den Aufstieg von einer Jahrgangsklasse zur nächsten sehen die Schulgesetze zwei Möglichkeiten vor. Entweder erfolgt der Aufstieg – zumeist mit wenigen Ausnahmen – obligatorisch und ohne besondere Entscheidung am Ende des Schuljahres. Oder er erfolgt durch Versetzung auf Grund einer Versetzungsentscheidung seitens der Schule. Für die Klassenwiederholung bestehen in allen Bundesländern recht einheitliche Ausführungsbestimmungen. Sie ist in der Regel bei zwei bis drei mangelhaften Leistungen im Jahresendzeugnis vorgeschrieben, sofern ihr nicht durch einen Schulartwechsel vorgekommen wird. Dennoch unterscheidet sich die Versetzungspraxis je nach Schulart und Bundesland erheblich und variiert nach Klassenstufen. Im Durchschnitt der Sekundarstufe I – gerechnet ohne Waldorf- und Gesamtschulen und deshalb nur bezogen auf etwa 90 Prozent der Sekundarstufen-I-Schüler – wiederholen im Schuljahr 2002/03 3,9 Prozent aller Schüler irgendeine Jahrgangsstufe an irgendeiner Schulart innerhalb der Sekundarstufe I (Statistisches Bundesamt 2003, 85).

Eine Nichtversetzung hat zunächst das Wiederholen der Jahrgangsklasse zur Folge. Darüber hinaus kann sie in dem gegliederten System der Sekundarstufe I auch die Überweisung zu einer anderen Schulform oder – an Schulformen mit mehreren Bildungsgängen – die Umstufung zu einem anderen Bildungsgang zur Folge haben. Die wiederholte Nichtversetzung wird somit als Nachweis einer mangelnden Eignung für die Schulform bzw. den Bildungsgang gewertet. Diese Regelungen betreffen aber zumeist nur die gymnasialen und mittleren Bildungsgänge, nicht die Hauptschulbildungsgänge: Diese haben als niedrigste allgemein bildende Schulform keine Möglichkeit, besonders leistungsschwache Schüler an eine niedrigere Schulform abzugeben, es sei denn, sie streben die Überweisung an die Sonderschule an. Einzelschulbezogene Analysen von Klassenwiederholungen in einer nordrhein-westfälischen Großstadt zeigen aber, dass ein beachtlicher Teil der Hauptschulklassenwiederholer die Schule wechselt. Insgesamt ist die einzelschulbezogene Haltekraft der Hauptschulen so gering wie in keiner anderen Schulform. Die Hauptschulklassenwiederholer, die die Schule wechseln, konzentrieren sich auf einige wenige Hauptschulen im Stadtgebiet, die damit innerhalb der Hauptschullandschaft dieser Stadt eine besondere Auffangfunktion übernehmen (Arnhold 2005).

Die Versetzungsregelungen regulieren somit nicht nur die vertikale Mobilität, sondern enthalten auch Regelungen der horizontalen Mobilität, also für den Wechsel zwischen Bildungsgängen und Schulformen der Sekundarstufe I. Es handelt sich, da es um mangelnde Schulerfolge geht, immer um Regelungen für den schulischen Abstieg. Regelungen für den horizontalen schulischen Aufstieg gibt es zwar ebenfalls, sie sind aber weniger häufig und bleiben zumeist allgemeiner. Sie erfordern von den Schülerinnen und Schülern und ihrer Lehrerschaft erheblich mehr Initiative, weil keine Automatismen in Gang gesetzt werden. Bei besonders schlechten Schülerleistungen überprüft die Schule unter bestimmten Bedingungen regelmäßig die Schulform- oder Bildungsgangeignung und überweist ggf. an einen

niedrigeren Bildungsgang. Bei besonders guten Schülerleistungen wird die Schule dagegen nicht regelmäßig aktiv, vielmehr muss der Schüler oder die Schülerin bzw. der Klassenlehrer oder die -lehrerin den Schulform- oder Bildungsgangwechsel einleiten.

Während der Sekundarstufe kann die beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe gewählte Schulart grundsätzlich noch gewechselt werden. Das wurde von der Kultusministerkonferenz durch den Beschluss „Übergänge von einer Schulart in die andere“ vom 8./9.12.1960 empfohlen. Diese Empfehlungen sind in die Entwicklung der schulrechtlichen Regelungen sämtlicher Bundesländer eingegangen. In den vergangenen Jahrzehnten hat es weitere Ansätze gegeben – etwa bei der Angleichung der Lehrpläne –, die Grenzen zwischen den Schulformen des gegliederten Sekundarschulsystems zu öffnen: In den ersten Sekundarschuljahren kann ein Wechsel der Schulform – aufwärts oder abwärts – zumeist ohne weiteres erfolgen, wenn die aufnehmende Schulform ohnehin von der Grundschule empfohlen worden war. Wechsel sind zumeist nur zum nächst höheren oder -niedrigeren Bildungsgang vorgesehen. In den meisten Ländern ist eine Empfehlung der Klassenkonferenz der abgebenden Schule vorgesehen. Wechsel zu höheren Bildungsgängen sind möglich, wenn in einzelnen Fächern und/oder im Durchschnitt Mindestzensuren erreicht werden und deshalb in dem neuen Bildungsgang Erfolg erwarten lassen. Einige Länder sehen außerdem Aufnahmeprüfungen vor.

Wechsel zu niedrigeren Bildungsgängen werden an Nichtversetzungen geknüpft. Zumeist gilt, dass einen Bildungsgang verlassen muss, wer auch nach einer Klassenwiederholung nicht versetzt wird oder zwei aufeinander folgende Jahrgangsstufen wiederholen muss. Die Klassenwiederholung wird damit abgewendet oder erfolgt in dem neuen Bildungsgang. Umgekehrt heißt das: Die meisten Schulformwechsel finden in Verbindung mit einer Nichtversetzung statt. Die Jahrgangsklasse wird an einer niedrigeren Schulform wiederholt oder die Nichtversetzung wird durch den Schulformwechsel vermieden.

Amtliche Statistiken über die Schulformwechsel werden in den Bundesländern nicht geführt bzw. nicht veröffentlicht. Allein aus der Massenstatistik lassen sich Daten zum Schulartenwechsel nicht berichten. Auswertungen zum Auftreten von Schulformwechseln zeigen folgendes: Lag die Mobilitätsquote – also der Anteil der Schulformwechsler am Jahrgang – Ende der 1960er Jahre noch unter 10 Prozent, ist er bis zum Jahr 2000 auf 14,4 Prozent für die 15jährigen in Deutschland – ohne Bayern, Berlin und Hamburg – angestiegen (vergleiche Baumert, Trautwein & Artelt 2003, 309). Empirisch ist gut belegt, dass ein Wechsel der Schulform in den meisten Fällen einen Abstieg bedeutet (vergleiche Bellenberg & Klemm 2000; Schümer, Tillmann & Weiß 2001). Im Jahr 2000 waren von den Schulformwechseln der 15jährigen PISA-Population 77 Prozent Abstiege und nur 22 Prozent Aufstiege. Die Relation von Aufstiegen zu Abstiegen kann sich jedoch von Land zu Land – auf insgesamt niedrigem Niveau – erheblich unterscheiden. Relativ günstig sind die Aufstiegschancen in den neuen Ländern Brandenburg, Sachsen und Thüringen sowie in den alten Ländern Baden-Württemberg und Hessen.

Diese Abwärtsrichtung durch Schulformwechsel in anspruchsniedrigere Schulformen darf nicht als nachträgliche Korrektur einer falschen Bildungsgangentscheidung der Eltern missdeutet werden. Wie die Hamburger Studie von Roeder & Schmitz zeigt, hatte die Mehrzahl der Abgänger vom Gymnasium zur Realschule eine Gymnasialempfehlung (1995). Zum anderen sind die Realschulempfohlenen mehrheitlich am Gymnasium erfolgreich. Der Schulartwechsel dokumentiert, so die Schlussfolgerung von Cortina & Trommer „in erster Linie die grundsätzlich geringe

Zuverlässigkeit jedweder Vorhersage von Entwicklungsverläufen im Jugendalter“ (2003, 375).

3.2. Biografische Wirkungen am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I und typische schulformspezifische Bildungsverläufe am Ende der Sekundarstufe I

Der Übergang in die Sekundarstufe I ist eine Übergangsschwelle, an der in erster Linie – wie rechtlich verankert und der Systemlogik folgend – nach Leistung selektiert wird. Aber dies gilt keineswegs ausschließlich: Auch soziale Faktoren spielen hier eine Rolle: Die Empfehlungspraxis der Grundschule orientiert sich an sozialen Kriterien, wie aktuelle Studien gezeigt haben (Lehmann & Peek 1997, Bos 2003). Die Leistungserwartung für eine Gymnasialempfehlung variiert demnach in Abhängigkeit des sozialen Hintergrunds des Kindes – hier gemessen am Schulabschluss der Eltern – mit der Tendenz, dass Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern auch bei geringeren schulischen Leistungen gymnasial empfohlen werden als Kinder aus bildungsferneren Elternhäusern.

Das tatsächliche Übergangsverhalten und damit die Entscheidungen der Eltern zeigten ebenfalls schichtspezifisch unterschiedliche Muster (vergleiche Lehmann & Peek 1997, Preuss 1970). Eltern höherer sozialer Schichten melden ihre Kinder eher als Eltern niedriger sozialer Schichten auch gegen die Grundschulempfehlung am Gymnasium an. Im Generationenvergleich zeigt sich, dass der Zusammenhang im Verlauf der Nachkriegsgeschichte in der BRD kontinuierlich abgenommen hat, auch wenn der Effekt weiterhin beachtlich ist. Kinder von leitenden Angestellten und Beamten haben eine mehr als doppelt so große Chance im Vergleich zu Kindern von un- und angelernten Arbeitern, auf das Gymnasium oder die Realschule überzugehen, anstatt die Hauptschule zu besuchen. In den 1950er Jahren war der entsprechende Chancenvorteil noch sechs Mal so hoch.

Die kumulativen Wirkungen der unterschiedlichen Erfahrungen mit institutionalisierten Bildungswegen unterscheiden sich schulformspezifisch erheblich und sind Folgen der Einschulungsmodalitäten, Klassenwiederholungen und Schulartenwechsel.

Der Klassenwiederholeranteil am Ende der Sekundarstufe I der PISA-2000-Untersuchung macht das kumulative Ausmaß von recht moderat wirkenden jahrgangsspezifischen Klassenwiederholerquoten in der Grundschule und der Sekundarstufe I (vergleiche Kapitel 2.1 sowie 3.1) deutlich. Gleichzeitig werden erhebliche schulformspezifische Unterschiede sichtbar: Für die 15-Jährigen zeigt die PISA-2000-Untersuchung, dass sich in der Hauptschule 35 Prozent Wiederholer, in der Realschule 23 Prozent, in den Schulen mit mehreren Bildungsgängen 19 Prozent, in der integrierten Gesamtschule 16 Prozent und im Gymnasium 10 Prozent Wiederholer befinden (Baumert 2001, 470). Dabei ist auch das Sitzenbleiben in der Grundschule mit eingeschlossen. Die hohe Quote in der Hauptschule erklärt sich unter anderem darüber, dass Schülerinnen und Schüler nach einem ein- oder mehrfachen „Sitzenbleiben“ in Gymnasien oder Realschulen in die Hauptschulen wechseln und dort bis zum Schluss ihrer Schullaufbahn verbleiben. Auffällig ist, dass die kumulierten Wiederholeranteile am Ende der Sekundarstufe I sehr stark zwischen den Bundesländern schwanken: Sie reichen bei den alten Bundesländern von knapp 20 Prozent in Baden-Württemberg bis hin zu fast 36 Prozent in Schleswig Holstein. Die PISA-Autoren schlussfolgern: „Dies alles deutet darauf hin, dass die Ursachen für die differenziellen Verzögerungsquoten weniger in unterschiedlichen administrativen Regelungen als in unterschiedlichen Traditionen der Länder bei der

Einschulung und Versetzung zu suchen sind, die in einer nicht weiter reflektieren pädagogischen Praxis fortleben“ (Schümer, Tillmann & Weiß 2002, 209).

In deutschen Schulen wird auf Leistungsprobleme der Schüler häufig mit Nichtversetzung reagiert, obwohl aus der Schulforschung seit langem bekannt ist, dass Klassenwiederholungen selektive, aber keine fördernde Wirkung haben (vergleiche Tillmann & Meier 2002, 468ff, ebenso Arnhold & Bellenberg 2005). Im Vergleich zu beispielsweise Österreich, einem Land, in dem vergleichbare Versetzungsregeln existieren – wird in Deutschland erheblich häufiger von Klassenwiederholungen Gebrauch gemacht. Dies wirkt sich schulzeitverlängernd auf die individuellen Schulbiographien aus, ohne dass mit dieser Schulzeitverlängerung eine Leistungssteigerung einhergeht.

Aus der PISA-Perspektive betrachtet sorgt dies dafür, dass nur ein geringer Teil der 15jährigen Schüler in Deutschland bereits die zehnte oder elfte Klasse erreicht hat. In Australien, Neuseeland, dem Vereinigten Königreich und Norwegen liegt dieser Anteil dagegen über 90 Prozent, in etlichen anderen Ländern wie Belgien und Frankreich, Kanada und den vereinten Staaten bei mehr als 50 Prozent. Ihnen stehen knapp 24 Prozent Zehntklässler unter den 15jährigen in Deutschland gegenüber. Gleichzeitig findet man hier einen erheblichen Anteil an 15jährigen, die noch nicht einmal die neunte Klasse erreicht haben, und zwar rund 16 Prozent (vergleiche Schümer, Tillmann & Weiß 2002, 205ff.). Die Autoren führen diesen vergleichsweise hohen Anteil an deutschen 15-Jährigen, die noch nicht in der neunten Klasse sind, vor allem auf zwei Ursachen zurück: Erstens auf die relativ hohe Anzahl von Zurückstellungen vom Schulbesuch in der PISA-Population (immerhin 12%) sowie zweitens auf den besonders hohen Anteil an Klassenwiederholern in Deutschland, der sich auf rund 24 Prozent der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler beläuft.

PISA bildet – um die selektive Praxis in deutschen Schulen zu erfassen – aus Klassenwiederholern und Zurückgestellten eine einzige Gruppe. Diese Gruppe hat in den alten Bundesländern einen Anteil von 32 Prozent an allen 15-Jährigen. Das heißt, ein Drittel aller den alten Ländern erfassten Jugendlichen hat die Schule bis zu diesem Zeitpunkt mit einer zeitlichen Verzögerung bzw. mit Selektionserfahrungen durchlaufen. Von Verzögerung betroffene Schülerinnen und Schüler finden sich schulformspezifisch unterschiedlich an den Sekundarstufen-Schularten wieder.

Einen auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen beschränkten Blick auf das Thema Selektivität in der Sekundarstufe I ermöglicht meine eigene Stichprobenstudie (1999). Es zeigt sich für die rekonstruktiv analysierten Schullaufbahnen bis Klasse 10, dass glatte Schulkarrieren, das heißt unverzögertes Absolvieren der Grundschule und des weiterführenden Bildungsgangs ohne Klassenwiederholung oder Schulwechsel (im Sinne eines Abstiegs) 87 Prozent der Gymnasiasten, 74 Prozent der Gesamtschüler und nur 52 Prozent der Hauptschüler bzw. 57 Prozent der Realschüler aufweisen. Der geringe Anteil von unverzögerten Bildungswegen insbesondere an den Hauptschulen geht zum einen auf einen hohen Anteil verzögerter Einschulungen und zum anderen auf Grundschulwiederholer zurück. Verstärkend kommt hinzu, dass viele Schülerinnen und Schüler von anderen Schularten an die Hauptschule gewechselt sind. Für die anderen Schularten gehen die nicht glatten Bildungswege fast ausschließlich auf Klassenwiederholungen und Schulartenwechsel in der Mittelstufe zurück. In der Realschule bilden hier die Gymnasialabsteiger die größte Gruppe, während bei den Gymnasiasten überwiegend das Sitzenbleiben für eine Verzögerung sorgt. Die Analysen basieren auf einer Befragung der Schülerinnen und Schüler, die an einem Stichtag in der zehnten Klasse der Zielschulen angetroffen wurden. Diese Strategie ist nicht in der Lage, die Wanderungsbewegungen zwischen

den Schularten vollständig abzubilden, weil nur die Zuwanderung, nicht aber die Abwanderung erfasst wird.

Folge dieser Bildungsverläufe ist, dass sich insbesondere in einzelnen Hauptschulen in Ballungsgebieten – aber auch in einzelnen Gesamt- und Realschulen – Schülerinnen und Schüler mit negativen Bildungskarrieren kumulieren. In derartig negativ ausgelesenen Schulen bleibt die Leistungsentwicklung dieser Schüler hinter den Erwartungswerten zurück: „Im Falle einer Häufung von extrem ungünstigen Kompositionsmerkmalen in einzelnen Hauptschulen dürfte man es mit Problemschulen zu tun haben, in denen die Leistungen der Schüler höchstwahrscheinlich sehr stark hinter den Erwartungen zurückbleiben, zu denen ihre individuellen Voraussetzungen berechtigen“ (Schümer 2004, 102). Insbesondere für die leistungsschwache und sozial benachteiligte Schülerklientel sind die Homogenitätsanstrengungen des bundesdeutschen Schulsystems von erheblichem Nachteil.

Am Ende der Sekundarstufe I verlässt ein Großteil der Schüler die Schule mit oder ohne einen Sekundarstufenabschluss, ein kleinerer Teil wechselt in die allgemein bildende Sekundarstufe II (für eine Auswertung der Abschlusszahlen vergleiche Bellenberg, Hovestadt & Klemm 2005). Wie sich bildungsverlaufsbezogene Erfahrungen – also Ereignisse wie Klassenwiederholungen oder Schulartenwechsel – auf die Erlangung von Schulabschlüssen auswirken, ist eine offene Forschungsfrage.

4. Nach der zweiten institutionellen Zäsur: Bildungslaufbahnen in der Sekundarstufe II von Gymnasien oder Gesamtschulen

4.1. Institutionalisierte Bildungswege in der allgemein bildenden Oberstufe

In die Sekundarstufe II darf nur eintreten, wer bestimmte Voraussetzungen erfüllt. Diese Voraussetzungen werden von den Bundesländern selbst geregelt. In allen Bundesländern gibt es grundsätzlich zwei Wege. Schüler der gymnasialen Sekundarstufe I gelangen durch Versetzung, in einigen Ländern zusätzlich durch Prüfung, in die Sekundarstufe II. Für Schüler anderer Sekundarschulformen gelten nach Ländern und oftmals nach Schulform unterschiedliche Bedingungen. Von besonderem Interesse ist dabei, ob die mittleren Abschlüsse der verschiedenen Schulformen in Bezug auf die Berechtigung zum Besuch der Oberstufe gleichwertig sind. In allen Bundesländern gibt es einen gemeinsamen und in der Struktur sehr einfachen „Königsweg“ zur Hochschulreife: Er führt von der Grundschule unmittelbar zum Gymnasium bis zur allgemeinen Hochschulreife. Daneben gibt es innerhalb der Bundesländer verschiedene, teilweise zahlreiche Wege mit vielen Verästelungen. Die Unterschiede zwischen den Bundesländern sind erheblich (vergleiche Bellenberg, Hovestadt & Klemm 2005).

Die wesentlichen Regelungen der Versetzung und Leistungsbemessung sind durch die Kultusministerkonferenz einheitlich festgelegt. Die Verweildauer in der gymnasialen Oberstufe beträgt höchstens 4 Jahre (mindestens 2 Jahre); sie kann aber für die Wiederholung einer nicht bestandenen Abiturprüfung um den erforderlichen Zeitraum (ein halbes oder ein ganzes Jahr) überschritten werden. Wer sich nach dreieinhalbjährigem Oberstufenbesuch nicht zur Abiturprüfung meldet oder nicht zugelassen werden kann, muss die Schule verlassen; besonders begründete Ausnahmen sind zugelassen.

Die allgemeine Schulstatistik liefert keine Daten zu der Frage, wie viele der Schülerinnen und Schüler mit Hochschulzugangsberechtigung aus Haupt- und Realschulen diese nutzen, um ihren Bildungsweg in einer allgemein bildenden Sekundarstufe I fortzusetzen. Auch näherungsweise ist das entsprechende Nutzerverhalten bundesweit nicht zu rekonstruieren, lässt sich aber exemplarisch für Nordrhein-Westfalen mit Hilfe von Daten des Landesamtes für Datenverarbeitung und Statistik NRW nachvollziehen (eigene Berechnungen nach unveröffentlichten Tabellen des LDS NRW). Für die Bildungswege von nordrhein-westfälischen Zehntklässlern im Anschluss an das Schuljahr 2003/04 lässt sich so festhalten, dass von den gut 18.000 Hauptschülern der Jahrgangsstufe 10 knapp 1.600 (8,6%) ihren Weg in einer elften Klasse eines Gymnasiums oder einer Gesamtschule fortsetzen. Von den 52.000 Realschülern sind es knapp 8.900 und damit 17 Prozent. Vom Gymnasium hingegen setzen 90,5 Prozent, von der Gesamtschule 31,8 Prozent ihren Bildungsweg in der Oberstufe fort. Vergleicht man diese Zahlen mit an Haupt- und Realschulen erworbenen Fachoberschulreifen mit Qualifikationsvermerk, dann nutzen diese etwa 22 Prozent der Hauptschüler und 44 Prozent Realschüler zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe eines Gymnasiums bzw. einer Gesamtschule. Anders gewendet heißt dies: Ein großes Potenzial von Haupt- und Realschülerinnen und -schülern nutzen die mit ihrem Schulabschluss verbundene Berechtigung für den Oberstufenübergang nicht bzw. nicht unmittelbar.

Klassenwiederholungen sind für Oberstufenschüler lediglich für das Gymnasium ausgewiesen. Hier haben durchschnittlich 2,7 Prozent aller Gymnasiasten eine der Jahrgangsstufen 11 bis 13 wiederholt, die Scheiterwahrscheinlichkeit ist in der Jahrgangsstufe 11 mit 3,7% am höchsten (Statistisches Bundesamt 2004, 85).

4.2. Individuelle Bildungsverläufe bis zur Sekundarstufe II

Wie bereits in der Einleitung dieses Beitrags angedeutet, gibt es aus der schulischen Bildungsverlaufsforschung zur Frage der Bildungslaufbahnen in der Sekundarstufe II nur sehr wenig Erkenntnisse. Die wenigen im Folgenden vorzustellenden Befunde haben aufgrund geringer Stichprobengrößen und/oder weit zurück liegenden Erhebungszeitpunkte nur hypothesengenerierenden Charakter und verweisen auf Forschungslücken.

Meine eigene Schullaufbahnstudie hat nur eine vergleichsweise kleine Anzahl von Oberstufenlaufbahnen (160 13-Klässler aus Gesamtschulen, 417 aus Gymnasien) analysiert (Bellenberg 1999). Hier wird deutlich gezeigt, dass 82 Prozent der Gymnasiasten und 74 Prozent der Gesamtschüler Schulbiographien hinter sich haben, die als glatt zu bezeichnen sind. Weder eine verspätete Einschulung noch eine Klassenwiederholung zu irgendeinem Zeitpunkt der Schulkarriere haben sich hier biographisch niedergeschlagen. Die häufiger auftretenden verzögerten Schulkarrieren an der Gesamtschule sind zudem erheblich heterogener als die verzögerten Schullaufbahnen am Gymnasium.

Die Abiturienten am Gymnasium haben während ihrer Schulbiographie vor allem deutlich weniger Klassenwiederholungen (16%) erlebt als die Gesamtschüler (25%). Dies gründet sich insbesondere in der Tatsache, dass im Gymnasium während der Sek. I und zu Beginn der Sekundarstufe II nur sehr wenige Schulformwechsler dauerhaft aufgenommen werden, was die Gesamtschule in einem weitaus größerem Maße tut. Hierbei handelt es sich häufig um Schülerinnen und Schüler, die während ihrer vorherigen Schullaufbahn Klassenwiederholungen durchlaufen haben. Das Gymnasium erkaufte sich die kürzere Verweilzeit in der Schule dadurch, dass ein Großteil der Leistungsschwächeren vor dem Ende der Schullaufbahn die Schule

wieder verlassen hat. Dies gilt für beide Sekundarstufen. Umgekehrt schlägt sich die größere Integrationsleistung der Gesamtschule in einer Verlängerung der Schulzeit nieder.

Eine ältere und auf eine ebenfalls kleine Stichprobe (n=618 Gymnasiasten) bezogene Längsschnittstudie von Pötsch für NRW weist nach, dass in der Oberstufe des Gymnasiums die Aufsteiger aus der Hauptschule wie aus der Realschule in weitaus größerem Maße vom Scheitern betroffen sind als die grundständigen Gymnasiasten (Pötsch 1982). Dabei sind die Hauptschüler häufiger als die Realschüler unter den vorzeitigen Abbrechern wie auch unter den Repetenten zu finden und diese wiederum häufiger als die Gymnasiasten. Gleichzeitig schneiden selbst die erfolgreichen Aufsteiger, nämlich diejenigen, die das Abitur bekommen, hinsichtlich der erreichten Noten schlechter ab als die grundständigen Gymnasiasten (vergleiche Pötsch 1982).

5. Bildungsverlaufsforschung: Generierung bildungspolitisch relevanten Wissens und Notwendigkeit der Weiterentwicklung des Forschungsfeldes

Schulische Bildungsverlaufsforschung ist eine wichtige Forschungsrichtung, um beabsichtigte oder nicht beabsichtigte Wirkungen von institutionalisierten Bildungslaufbahnen und etablierter pädagogischer Praxis für das Individuum deutlich zu machen. Damit leistet sie einen wichtigen Beitrag zum Verständnis des Funktionierens unseres Bildungssystems. Dieses Verständnis ist für mögliche Qualitätsverbesserungen ein unerlässlicher Analyseschritt.

Aus der bisherigen Bildungsverlaufsforschung sind folgende Erkenntnisse besonders hervorzuheben:

1. Die institutionalisierten Schnittstellen des bundesdeutschen Schulsystems (Einschulung, Übergänge in die Sekundarstufe I und II) wirken sozial selektiv. Will man dies in Zukunft vermeiden, dann müssen diese Schnittstellen bestenfalls aufgegeben, mindestens aber neu gestaltet und ihr selektiver Charakter gemildert werden.
2. Von Klassenwiederholungen ist eine Leistungsförderung der Betroffenen nicht zu erwarten, zudem hat eine Klassenwiederholung erhebliche Auswirkungen auf die anschließende Bildungslaufbahn. Die Entwicklung von förderorientierten Alternativen zur Klassenwiederholung und ihrer wissenschaftlichen Begleitung sowie die Frage der Strategie einer großflächigen Implementierung des Verzichts auf dieses Instrument sind Anforderungen für die nahe Zukunft. Hier wird die Arbeitsgruppe Schulforschung & Schulpädagogik an der Ruhr-Universität Bochum gerade mit einem Forschungsprojekt tätig.
3. Insbesondere für leistungsschwache, sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler und solche, die häufig Selektionserfahrungen während ihrer Schulzeit gemacht haben, sind die Homogenitätsanstrengungen des bundesdeutschen Schulsystems von erheblichem Nachteil. Bildungsanstrengungen, die auf Qualitätsverbesserungen des hiesigen Schulsystems zielen, haben hier anzusetzen. Die Analyse schulstruktureller Veränderungen ist an dieser Stelle unausweichlich.

Die bisherigen Erkenntnisse weisen aber auch erhebliche Lücken auf: Forschungsdesiderate lassen sich zum einen mit Blick auf die methodische, zum anderen mit Blick auf inhaltliche Fragestellungen beschreiben:

Methodisch mangelt es an einer eigenständigen Bildungsverlaufsforschung, viele Erkenntnisse stammen aus Studien, die andere Interessen verfolgen und daher nur Teilerkenntnisse bieten. Neben bisherigen quantitativen Analysen sind für die Zukunft insbesondere qualitative, auch bildungsbiografische Studien denkbar.

Inhaltliche Desiderate zeichnen sich insbesondere mit Blick auf Bildungsverläufe über die Sekundarstufe II hinaus ab: Schullaufbahnen in der Sekundarstufe II, im beruflichen Bildungswesen und ihr Zusammenhang mit in an die Schule anschließende Bildungs- und Ausbildungswege sind bisher weitgehend unerforscht. Interessante Ergebnisse sind hier von der BIJU-Studie zu erwarten. Zudem könnten Studien, welche die Verarbeitung von schulischen Selektionserfahrungen mit Hilfe qualitativer Methoden erfassen, ertragreich sein. Zu dieser Fragestellung beginnt derzeit ein DFG-Projekt an der Universität Halle ("Mikroprozesse schulischer Selektion bei Kindern und Jugendlichen"). Das Projekt "Schullaufbahnen – Perspektiven von SchülerInnen und Lehrerinnen" der Arbeitsgruppe Schulpädagogik an der Universität Duisburg-Essen wird Konstruktionen von Erfolg bzw. Misserfolg durch beide Gruppen herausarbeiten und auf diese Weise den bisherigen Forschungsstand erweitern.

Autorin

Prof. Dr. Gabriele Bellenberg

Ruhr-Universität Bochum

E-Mail: gabriele.bellenberg@rub.de

Homepage: <http://www.schulforschung.rub.de/bellenberg.htm>

Literatur

- Arnhold, G. & Bellenberg, G. (2005). Klassenwiederholung: Ein verzichtbares Selektionsinstrument. In: Pädagogik (in Druck).
- Arnhold, G. (2005). Konsequenzen von Klassenwiederholungen: eine Analyse der amtlichen Schulstatistik der Stadt Essen. Unveröffentlichtes Manuskript, Bochum.
- 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. 323-410.
- Schümer, G.u.a. (2001). Lebens- und Lernbedingungen von Jugendlichen. In: Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 411-510.
- Baumert, J. u.a. (2001). PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Baumert, J. u.a. (2003). PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der BRD, Opladen
- Baumert, J. u.a. (2002): PISA 2000 – Die Länder der BRD im Vergleich. Opladen.
- Baumert, J.; Trautwein, U. & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – Institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der BRD. Opladen, S.261-332.
- Bellenberg, G.(1999). Individuelle Schullaufbahnen. Weinheim.

- Bellenberg, G.; Hovestadt & Klemm, K. (2004). Selektivität und Durchlässigkeit, Studie (Online unter: http://www.uni-essen.de/bfp/forschung/pdf/Studie_Selektivitaet_und_Durchlaessigkeit.pdf [Stand: 20.7.05])
- Bellenberg, G. & Klemm, K.(2000). Scheitern im System, Scheitern des Systems? Ein etwas anderer Blick auf Schulqualität. In: Rolff, H.-G.; Bos, W.; Klemm, K.; Pfeiffer, H. & Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 11, Weinheim und München, S. 51-75.
- Bos, W. u.a. (Hg.)(2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. Münster.
- Cortina, K.S, Trommer, L.(2003). Bildungswege und Bildungsbiographien in der Sekundarstufe I. In: Cortina, K.S. u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der BRD. Reinbek, S.342-391
- Einsiedler, W. (2003). Unterricht in der Grundschule. In: Cortina, K.S. u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der BRD. Reinbek, S. 285-341
- Kemmler, L.(1975). Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen.
- Kemmler, L.(1976). Schulerfolg und Schulversagen. Göttingen.
- Kemnade, I.(1989). Schullaufbahnen und Durchlässigkeit in der Sekundarstufe I. Empirische Untersuchung über Schülerkarrieren in der Stadt Bremen. Frankfurt a.M.
- KMK (1997). Empfehlungen zum Schulanfang (online unter: <http://www.kmk.org/doc/publ/pub.htm#schule> [Stand: 20.7.05])
- KMK (1003). Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I. (online unter: <http://www.kmk.org/doc/publ/ueberg.pdf> [Stand: 20.7.05])
- Krone, J./Meier, U.(2004). Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration. In: Schümer, G. u.a. (Hrs.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden, S.117-148
- Lehmann, R.; Peek, R. & Gänsfuß, R. (1997). (LAU 5) Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/97, Hamburg eine fünfte Klasse an Hamburger Schulen besuchten. Hamburg. (online unter: <http://www.hamburger-bildungsserver.de/index.phtml?site=lau> [Stand: 19.7.05])
- Lehmann, R.; Gänsfuß, R. & Peek, R. (1999). (LAU 7): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7 -. Bericht über die Untersuchung im September 1998. Hamburg. (online unter: <http://www.hamburger-bildungsserver.de/index.phtml?site=lau> [Stand: 19.7.05])
- Lehmann, R., Gänsfuß, R., Peek, R. & Husfeldt, V.(2001). LAU 9. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9 -. Hamburg. (online unter: <http://www.hamburger-bildungsserver.de/index.phtml?site=lau> [Stand: 19.7.05])
- Pötsch, I. (1982). Das Bildungsschicksal von qualifizierten Haupt- und Realschülern in der neu gestalteten gymnasialen Oberstufe. Ein Vergleich mit grundständigen Gymnasiasten. Köln.
- Preuss, O. (1970). Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen. Weinheim.
- Reinberg/Hummel (2005). Höhere Bildung schützt auch in der Krise vor Arbeitslosigkeit. IAB-Kurzbericht 9/2005. Online unter: <http://doku.iab.de/kurzber/2005/kb0905.pdf> [Stand: 22.6.05]
- Roeder, P.M. & Schmitz, B.(1995). Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Berlin.
- Schümer, G.(2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, G.

- & Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler, Wiesbaden. S.73-116.
- Schümer, G.; Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2002). Institutionelle und soziale Bedingungen schulsicheren Lernens. In: Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der BRD im Vergleich. Opladen, S.203-219.
 - Statistisches Bundesamt (2003). Fachserie 11/ Reihe 1: Bildung und Kultur – Allgemein bildende Schulen Schuljahr 2002/03. Wiesbaden.
 - Tillmann, K.-J. & Meier, U.(2003). Familienstrukturen, Bildungslaufbahnen und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der BRD. Opladen, S.361-392.

Zitation

Empfohlene Zitation:

Bellenberg, Gabriele (2005). Wege durch die Schule – Zum Zusammenhang zwischen institutionalisierten Bildungswegen und individuellen Bildungsbiographien. In: bildungsforschung, Jahrgang 2, Ausgabe 2, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/schule/>
[Bitte setzen Sie das Datum des Aufrufs der Seite in runden Klammern und verwenden Sie die Kapitelnummern zum Zitieren einzelner Passagen]

© Gabriele Bellenberg