

---

# Die Bedeutung institutioneller Auswahlprozesse für die Erzeugung von Bildungsungleichheit

Reinhold Sackmann<sup>1</sup>

In den letzten zwei Dekaden haben Fragen der Anwahl von Bildungseinrichtungen wohl auch aufgrund des wissenschaftlichen Gewichtes von Rational Choice Theorien in der empirischen Soziologie und den Erziehungswissenschaften theoretisch sehr viel mehr Aufmerksamkeit gefunden als Fragen des komplementären Prozesses der Auswahl von Bildungsadressaten durch die Bildungseinrichtungen. Letztere setzen allerdings den beschränkenden und ermöglichenden Rahmen für die Wahlhandlungen der Bildungsadressaten und prägen maßgeblich die Struktur des gesamten Bildungsfeldes mit. Da im letzten Jahrhundert die Bedeutung von Bildungszertifikaten bei der Statusallokation in der Gesamtgesellschaft gestiegen ist, werden bei Fragen der Auswahl von Bildungsadressaten durch Bildungseinrichtungen auch wichtige Aspekte der Öffnung von sozialen Positionen via Bildung zu einem Thema von Konflikten zwischen gesellschaftlichen Gruppen. Inwieweit es sich dabei um einen meritokratischen Prozess handelt und was dabei „Leistung“ in diesem Kontext bedeutet, wird wesentlich auch über Zugangsprozeduren zu Bildungseinrichtungen mitbestimmt. Die zentrale Leitfrage dieses Artikels lautet, welche Bedeutung institutionelle Auswahlprozesse für die Erzeugung von Bildungsungleichheit besitzen. Dies wird in vier Schritten erörtert. Im ersten Kapitel wird der theoretische Rahmen einer feldspezifischen Schließungstheorie entwickelt. Im zweiten Schritt wird die Heterogenität verschiedener Auswahlkriterien erörtert und ihre Bedeutung für die Strukturierung von Feldern diskutiert. Im dritten Teil wird überwiegend am Beispiel der Veränderungen der Auswahlkriterien von Elite-Hochschulen in den USA im 20. Jahrhundert die Dynamik der sozialen Prozesse verfolgt, die das Feld

---

1 Ich danke dem Institut für Soziologie der University of Alaska, Anchorage, insbesondere Prof. Dr. Nelta Edwards, für einen Gastaufenthalt, der für Recherchen dieses Artikels genutzt werden konnte, sowie Christian Papilloud für wertvolle Hinweise.

transformiert haben. Im letzten Teil wird auf Fragen der Folgen von Auswahlkriterien für die Struktur von Bildungsungleichheit eingegangen.

---

## 1 **Auswahl, Schließung und institutionelle Felder: ein konzeptioneller Rahmen**

Unter einem institutionellen Auswahlprozess wird im Folgenden verstanden: a) die Verwendung von bestimmten *Kriterien* (akademischen, kulturellen, persönlichen etc.), die Entscheidungen über Inklusion und Exklusion zu bestimmten Bildungseinrichtungen anleiten, b) die *Prozeduren* der Bewertung von Bewerbungen und c) die *Praktiken* der zulassenden Einheiten (vgl. Karabel 2005, S. 559). In diesem Verständnis wird davon ausgegangen, dass die aufnehmende Bildungseinrichtung ihre Entscheidungen nicht willkürlich fällt, sondern in der Regel explizierbaren inhaltlichen Kriterien folgt, die als routinisierte Prozeduren institutionalisiert sind. Die explizierten Kriterien können in der Umsetzung abweichen von den impliziten Praktiken, die im Handeln verfolgt werden. Je nach dem Teilsystem der Bildungseinrichtung und ihrer staatlichen, lokalen und zeitlichen Verortung wird es sich meist bei der zulassenden Einheit um die Organisation (Schule, Universität etc.) handeln, es kann aber auch eine Untereinheit davon (z. B. Fakultät) oder eine übergeordnete Einheit (z. B. Bildungsbehörde) über die hierfür erforderlichen Entscheidungsrechte verfügen.

Als besonders hilfreich für die Analyse von institutionellen Auswahlprozessen haben sich die Konzepte „Schließung“ und „institutionelle Felder“ erwiesen. Unter „Schließung“ bzw. „Offenheit“ versteht Weber (1922, S. 23f.) die Ermächtigung von Individuen oder sozialen Gruppen, sich Appropriationsrechte für bestimmte Ressourcen anzueignen. In der Weiterentwicklung von Parkin (1979) stellen dabei Eigentum (insb. an Produktionsmitteln) und Bildungszertifikate die dominanten Schließungskriterien der gegenwärtigen Gesellschaft dar. Neben diesen Schließungskriterien, die funktionale Teilsysteme mitbegründen, gibt es „duale Schließungsmechanismen“, mit deren Hilfe es z. T. auch machtunterlegenen Gruppen gelingt, ganze Teilgruppen der Gesellschaft aus Märkten auszuschließen. U. a. Geschlecht, Rasse, und in Gegenwartsgesellschaften besonders wichtig, Nationalität, zählen zu dieser Gruppe von Schließungskriterien.

In schließungstheoretischen Ansätzen, denen auch Bourdieu folgt, wird Ungleichheit nicht nur über Praktiken der Schließung reproduziert, sie speist sich auch aus Prozessen der Macht und der Legitimation, die in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen können. Macht ist ein amorpher Begriff, der unterschiedliche

Ressourcen umfasst, wie z. B. ökonomische, kulturelle, militärische Stärken und soziale Beziehungen (vgl. Mann 1986). In modernen Gesellschaften gilt Ungleichheit per se nicht wie in den meisten traditionellen Gesellschaften als legitim, sondern potentiell als illegitim. Die Kritik der Aufklärung, wie z. B. Rousseaus einflussreiche Polemik gegen die Begründung von Ungleichheit (1755), und eine daraus sich speisende historische Abfolge von unterschiedlichen sozialen Bewegungen haben dazu geführt, dass Ungleichheit legitimationspflichtig ist. In bürgerlichen Gesellschaften haben sich insbesondere leistungsbezogene Begründungen von Ungleichheit als konsensfähiger erwiesen als der Bezug auf askriptive Merkmale. Der Begriff der „Leistung“ ist opak, da festgelegt werden muss, auf welchen Objektbereich sich Leistungen beziehen, wie sie operationalisiert werden und ob sie individualisierbar sind, um nur drei Probleme einer „meritokratischen“ Ordnung zu benennen. In einer Rekonstruktion der Legitimationsargumentationen von Rechtfertigungsimperativen konnten Boltanski und Thévenot (2007) zeigen, dass nicht nur Formen der Legitimation in ihren Begründungen typisiert werden können, sondern auch, dass nur durch spezifische Objekte Größen ineinander übersetzt werden können (vgl. ebd., S. 187). Insbesondere komplexere Auswahlverfahren von Bildungseinrichtungen wenden hier klassifizierende Objekte an. Das Urteil der Bildungseinrichtung zwingt auch dadurch konfligierenden Interessengruppen eine legitime Perspektive auf und „versöhnt“ Akteure miteinander (vgl. Bourdieu 2004, S. 460). In diesem Kontext kommt der Offenheit von Bildungseinrichtungen eine wichtige Legitimationsfunktion für die Gesamtgesellschaft zu, wie z. B. die Verfassungsrichterin O'Connor in einem Urteil des amerikanischen Supreme Court ausführt: „In order to cultivate a set of leaders with legitimacy in the eyes of the citizenry, it is necessary that the path to the leadership be visibly open to talented and qualified individuals of every race and ethnicity. All members of our heterogeneous society must have confidence in the openness and integrity of the educational institutions that provide this training“ (Grutter v. Bollinger et al. 2003, S. 20).

Weil gerade der Legitimation von Macht auch durch Bildungsinstitutionen eine nicht unwichtige Rolle bei der rechtfertigenden Begründung von Ungleichheit zukommt, beinhaltet Legitimation hier auch ein spezifisches symbolisches Kapital. An Stelle von religiösen Institutionen werden in Bildungseinrichtungen „Weiheakte“ bei der Ausstattung mit symbolischem Kapital vollzogen (Bourdieu 2004, S. 459; vgl. Daloz 2007, S. 41).

Schließungstheorien sozialer Ungleichheit werden dafür kritisiert, dass sie Aspekten der Offenheit für Prozesse der sozialen Mobilität (equality of opportunity) ein zu großes Gewicht geben und dabei das Ausmaß des Grundniveaus der Ungleichheit, innerhalb dessen sich Mobilitätsprozesse abspielen, vernachlässigen. Dabei sei diese Gleichheitsdimension (equality of condition) bestimmender für die

Reproduktion sozialer Ungleichheit (vgl. Karabel 2005, S. 4; Khan 2012, S. 373). Eine wichtige Ergänzung hat diesbezüglich Alon (2009) an der Schließungstheorie vorgenommen: Jedes „meritokratisch offene“ Auswahlssystem sei anfällig für eine machtspezifische Schließung, da „Adaption“ dazu führt, dass die herrschenden Schichten über die Zeit ihre Machtressourcen immer besser in vorbereitende Mittel und Pfade investieren, die eine Bewältigung von Auswahl Situationen ermöglichen.

Als zweite wichtige Heuristik bei der Analyse von Auswahlprozessen hat sich das Konzept des institutionellen Feldes bewährt, das in Praxistheorien und in neo-institutionalistischen Theorien entwickelt wurde. Gemeinsam ist den Konzepten, dass von einer relationalen Struktur ausgegangen wird. Die Position im Feld übt auf das Handeln der einzelnen organisationalen Akteure Druck aus, das Feld wird aber selbst auch durch das Handeln der Akteure verändert. Im neo-institutionalistischen Feldkonzept (vgl. DiMaggio und Powell 1983) wird erklärt, wie sich Organisationen angleichen, indem sie sich a) marktförmig annähern in isomorphen Kopien von marktmächtigen Organisationen. Dies ist z. B. der Fall, wenn die Auswahlkriterien der Ivy League Hochschulen auf das gesamte amerikanische Hochschulsystem ausstrahlen (vgl. Attewell 2001, S. 269). b) Isomorphie kann auch durch gesetzliche Bestimmungen und rechtliche Regulierungen des Staates erzwungen werden, und c) sie kann normativ erzeugt werden, wenn maßgebliche Akteure in Organisationen, z. B. aufgrund eines ähnlichen Professionshintergrundes, davon überzeugt sind, dass ein bestimmtes Wissenssystem und eine spezifische Praxisform sachadäquat sind. Organisationale Felder werden also in hohem Umfang durch die wechselseitige Beobachtung von organisationalen Akteuren geprägt (vgl. White 1981). Während in neo-institutionalistischen Theorien gut begründet wird, wie Gleichförmigkeit erzeugt wird, kann mit der Bourdieuschen Feldtheorie besser die Dynamik von Feldern erklärt werden.

Felder spiegeln danach einerseits Kraftfelder der Stärken zwischen den Kapitalsorten wieder, über die Organisationen und Akteure verfügen. Gleichzeitig sorgen Machtkämpfe dafür, dass die Wechselkurse zwischen den Kapitalsorten je neu adjustiert werden (vgl. Bourdieu 2004, S. 321). Auch wenn die Akteure und Organisationen dem zwingenden Druck der objektiven Beziehungen des Feldes nicht entkommen, so können sie immer auch über Strategien und Innovationen versuchen, das Feld und seine Prestigestruktur für ihre Zwecke umzugestalten. So zeigt Bourdieu beispielsweise, wie die anfangs im Feld machtunterlegene, französische Wirtschaftshochschule HEC ihren Marktnachteil, in anderen Hochschulen aussortierte Kandidaten aufnehmen zu müssen, kreativ umdefinierte, indem sie wenig standardisierte Auswahlgespräche anstelle sonst üblicher schriftlich akademischer Auswahltests einsetzte, und diese als aussagekräftiger für zukünftiges wirtschaftliches Führungspersonal bezeichnete (vgl. ebd., S. 238ff.). Organisationale

Felder stellen aufgrund besonderer Handlungen deshalb neben einer Wiedererkennbarkeit von gleichförmigen Strukturen immer auch über Konkurrenzmechanismen Innovationen, Profilbildungen und „Identitäten“ her (vgl. White 2002). Eine Besonderheit der Bourdieuschen Feldtheorie – im Unterschied zu einigen Varianten der Theorie autopoietischer Systeme – liegt darin, dass jedes Feld zwar eine Eigenlogik besitzt, dass aber der Grad der Autonomie eines Feldes gegenüber anderen Feldern auch über die Kapitalformen spezifischer organisationaler Akteure und ihre Handlungen reproduziert oder nicht reproduziert wird. Die Autonomie eines Feldes ist also das Resultat von Machtkämpfen.

Wenn im Folgenden institutionalisierte Auswahlprozesse von Bildungseinrichtungen thematisiert werden, so ist im Kontext einer Schließungstheorie organisationaler Felder wichtig zu konstatieren, dass der Akt der Auswahl selbst ein Element einer zukunftsorientierten Handlungsreihe repräsentiert. Erst ein Bildungszertifikat enthält ein leicht transferierbares kulturelles Kapital, während die eine Bildungsepisode öffnende Auswahl (auch für die selektierende Bildungsorganisation) im Windschatten der Realisierbarkeit eines Zertifikates getroffen wird. So haben selbst amerikanische Privathochschulen, die in Hoffnung auf vermögende Zustiftungen ihrer Alumni, deren Söhne bevorzugt aufnehmen, als Minimalkriterium gesetzt, dass der Bewerber bestehen könne (vgl. Karabel 2005, S. 296). Ähnlich wie die Berücksichtigung von Bildungszertifikaten bei der beruflichen Statusallokation einer mehr oder weniger realitätsadäquaten, zukunftsorientierten Leistungsvermutung (vgl. Kluth 1957) entspricht, folgt auch die Auswahl der Bildungseinrichtung, so sie beansprucht Leistungskriterien zu berücksichtigen, nur der Vermutung einer zukünftigen Leistungsfähigkeit.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass in einer schließungstheoretischen Sicht des Auswahlprozesses Kriterien, Prozeduren und Praktiken der Auswahl interessieren sowie ihr Verhältnis zu Macht und Legitimation. Für das Handeln der organisationalen Akteure geben isomorphiebegründende sowie abweichungsbegründende Theorien Analysegesichtspunkte. Auswahlprozesse konstituieren zukunftsorientierte Teile einer zeitlichen Handlungskette in Statusallokationsprozessen.

---

## 2 Hauptformen institutionalisierter Auswahlprozesse

Die Übersetzung von institutionellen Auswahlprozessen in Bildungsungleichheit vollzieht sich in seinen konkreten Ausprägungen in Form von Kriterien, die bei der schließenden oder öffnenden Auswahl verwendet werden. Sie werden im Folgenden typisiert und erläutert, wobei auch darauf zu achten sein wird, dass die

Bedeutung einzelner Kriterien sich durch Verschiebungen des organisationalen Feldes verändern kann.

Die Herstellung von institutionellen Bildungszertifikaten benötigt Zeit, in gegenwärtigen Systemen häufig 10-25 Jahre. Je weiter diese Bildungsprozesszeit fortgeschritten ist, desto mehr kann eine auswählende Bildungseinrichtung auf Kriterien zurückgreifen, die Bildungsleistungen selbst messen. Diese Gruppe von Kriterien wird im Folgenden „Bildungsmarker“ genannt. Eine zweite Gruppe von Kriterien der Auswahl nimmt Bezug auf Systemreferenzen außerhalb des Bildungssystems. Insbesondere in frühen Bildungsbereichen finden Kriterien wie Wohnort, Religion oder Geldaufwendungen häufiger Verwendung. Diese Kriterien werden weiterhin als „nicht-bildungsbezogene Auswahlkriterien“ bezeichnet. Eine dritte Gruppe von Kriterien, wie z. B. Persönlichkeit, Familienbeziehungen oder physische Fertigkeit, steht zwischen diesen beiden Gruppen, da es sich einerseits meist nicht direkt um Bildungsleistungen handelt, sie aber doch eine gewisse Nähe zu Erziehungsprozessen aufweisen. Um die Vielfalt von Auswahlkriterien vollständig zu erfassen, werden diese Kriterien als „Sonstige Kriterien“ bezeichnet.

## 2.1 Nicht bildungsbezogene Auswahlkriterien

Ein scheinbar neutrales Auswahlkriterium für eine Bildungseinrichtung ist der *Wohnort*, dem, z. B. im bei deutschen Grundschulen von Schulbehörden meist praktizierten „Sprengelprinzip“, Schulen zugeordnet werden. Obwohl bei der Begründung der scheinbar egalitären Verteilung nach Wohnort häufig im Rahmen der *cité civique* argumentiert wird (vgl. Boltanski und Thévenot 2007, S. 154ff.), konserviert diese Auswahl Effekte residentieller Segregation. Deren Ungleichheit wird in gemeindebasierten Erziehungssystemen, wie in den USA, erhöht, da hier im Falle benachteiligter Kommunen Peer-Effekte und Unterschiede der kommunalen Finanzkraft beeinträchtigend wirken können. Aufgrund der handlungsbeschränkenden Effekte von Sprengel-Auswahlverfahren konnte deshalb Van Zanten (2009, 216f., 245) feststellen, dass französische Angehörige der mittleren Mittelklasse dieser Praxis kritisch gegenüberstanden, obwohl sie grundsätzlich ein öffentliches Schulsystem befürworteten. Ressourcenreichere Personen weichen häufiger ungewünschten Effekten des Sprengelsystems durch Umzüge in Vororte oder durch Anmeldungen an Privatschulen aus. Insbesondere Suburbanisierungsprozesse werden auch durch Motive der Beeinflussung des Sprengelsystems mitbestimmt, wie etwa der berühmte „white flight“ in den 1960er und 1970er Jahren in den USA.

Ein zweites, nicht bildungsbezogenes Auswahlkriterium von Bildungseinrichtungen, das häufig verwendet wird, ist *Geld*, das für den Besuch dieser Einrichtung

bezahlt werden muss. Auch wenn in einigen staatlichen Einrichtungen von den Bildungsadressaten finanzielle Aufbringungen zu leisten sind, so bewegen sich im privaten Bildungsbereich die Aufwendungen in einem höheren Bereich. Die schichtungsbezogene Separierung von privaten Bildungseinrichtungen ist umso größer, je weniger dieser Bereich staatlich subventioniert wird, wie dies traditionell in angelsächsischen Ländern der Fall war (vgl. OECD/CERI 1996, S. 22). Bei geringer Subventionierung können Privatschulen als „sichere Klassenklaven“ wahrgenommen werden (Ball 2003, S. 171). In einigen Ländern, wie z. B. Japan und England, wurde durch sozialwissenschaftliche Forschung festgestellt, dass Veränderungen des organisationalen Feldes der öffentlichen Schulen die Bedeutung des Auswahlkriteriums Geld bei Privatschulen verschieben: Egalisierende staatliche Schulreformen führten hier zu einer Aufwertung privater Schulen, die für Bildungsstratifikationszwecke verstärkt ausgewählt wurden und sich dann zu Vorbereitungsschulen für Elitehochschulen entwickeln konnten (vgl. LeTendre et al. 2006; Burgess et al. 2004).

Ein weiteres Auswahlkriterium referiert auf die *Religionszugehörigkeit*. Religiöse Gemeinschaften betrieben vor der Durchsetzung einer national-staatlichen Dominanz des Bildungssystems über Jahrhunderte Bildungseinrichtungen. Man findet deshalb auch heute in vielen Ländern religiöse Träger von Bildungseinrichtungen. Auch hier haben Wandlungen des organisationalen Feldes Bedeutungsveränderungen des Kriteriums Religion bewirkt. Selbst wenn religiöse Bildungseinrichtungen nicht Religion als Auswahlkriterium verwenden, schreckt dieses Signal andersgläubige Einwanderer ab. So wird z. B. die ethnische Segregation an Grundschulen in Wuppertal in hohem Umfang durch das Vorhandensein von zwei protestantischen Privatschulen bestimmt (vgl. Riedel 2011, S. 157ff.). Religiöse Schulen werden hier also zu Trägern ethnischer Differenzierung.

Nicht bildungsbezogene Auswahlkriterien konstituieren in Gegenwartsgeellschaften häufig Gegenstände intensiven wissenschaftlichen und politischen Konfliktes. Galt etwa die Zurückdrängung des Einflusses religiöser Bildungseinrichtungen lange Zeit als zivilgesellschaftlicher Fortschritt, der beispielsweise für die Durchsetzung des französischen Staatsverständnis im ausgehenden 19. Jahrhundert prägend war, so fand im Kontext des propagierten Sozialkapitaleinflusses katholischer High Schools eine Renaissance dieses Typus Aufmerksamkeit (vgl. Coleman et al. 1982). Konflikthaft erwies sich das Kriterium Geld bei der Einführung und Abschaffung von Studiengebühren in Deutschland.

Während nicht bildungsbezogene Auswahlkriterien zwar die Zusammensetzung der Adressaten in einer bestimmten Einrichtung mitbestimmen und damit einflussreich für Bildungsprozesse und soziale Ungleichheit sind, so bleiben sie doch meist dem Bildungsprozess selbst äußerlich. In der Regel reproduzieren sie deshalb

soziale Ungleichheit, sie schaffen sie aber nicht neu. Die im folgenden Abschnitt zu beschreibenden Auswahlkriterien der „Bildungsmarker“ können demgegenüber eine innere strukturbildende Funktion im Bildungssystem übernehmen.

## 2.2 Bildungsmarker

In einem einflussreichen Artikel hat Turner (1960) idealtypisch anhand der Verwendung von zeitlich und formal unterschiedlichen Auswahlverfahren zwei Typen von Bildungssystemen differenziert: Im wettbewerblichen Mobilitätssystem wird so lange als möglich allen der Zugang zu höherer Bildung ermöglicht, erst an der Universität wird nach allen sichtbaren Leistungsprüfungsmerkmalen sortiert, wer sich durchsetzen kann. Im System protegierter Mobilität wird dagegen früh der Zugang zu höherer Bildung durch eine Schultrennung reguliert, anhand von Professionellen vorbehaltenen opaken Eingangsprüfungen. Vor fünfzig Jahren sah Turner die USA als Beispiel für ein Wettbewerbssystem und England für einen Fall des zweiten Typus, nach Schulreformen in letzterem Land kann heute eher Deutschland als Beispiel für ein Land früher Selektion gesehen werden. Während auch heute noch klare Unterschiede in der Funktionsweise von früh und spät trennenden Schulsystemen festgestellt werden können (klassisch: Mare 1981), ist weniger klar, inwieweit die von Turner beschriebenen Unterschiede in den Auswahlkriterien ebenfalls systemdifferenzierend wirksam werden. Im Folgenden wird die These entwickelt, dass sich gegenwärtige Bildungssysteme nach der Verwendung von Noten bei der Auswahl im Unterschied zu Tests klassifizieren lassen.

*Noten* weisen mehrere Eigenschaften auf, die sie von Tests unterscheiden lassen. Noten messen vergangene Leistungen, seien es die eines Semesters, eines Jahres oder eines ganzen Bildungszyklus. Die dabei bewerteten Leistungen beziehen sich auf Lehrinhalte der Bildungsinstitution, die häufig in Lehrplänen festgehalten werden. Die mit Noten bewerteten Leistungen setzen sich mehrdimensional zusammen, insofern nicht nur die Leistungsfähigkeit, sondern auch die individuelle Leistungsanstrengung in Bildungsgruppen bewertet wird.

Mit der Bildungsleistungsmessung in Form von Noten und ihrer Verwendung bei der Zugangsauswahl zu weiterführenden Bildungseinrichtungen sind eine Reihe von spezifischen Vor- und Nachteilen verbunden, weswegen diese Form der Zugangsauswahl umstritten ist. Für ihre Verwendung spricht, dass sie auf Beobachtungen über einen längeren Zeitraum beruht. Sie kann zudem als ein die Autonomie des Bildungssystems stärkendes Element gesehen werden, da überwiegend in diesem System vermittelte Inhalte geprüft werden. Sozial stärkt es die Handlungsmacht der Lehrenden, da sie meist allein für die Bewertung von Leistungen verantwortlich



sind, was ihnen im Interaktionssystem Macht verleiht (vgl. Coleman 1990, S. 706ff.). Dadurch dass Noten nicht nur die Leistungsfähigkeit, sondern auch die vollzogene Leistungsanstrengung messen, weisen sie eine höhere Prognosekraft für die Bildungsleistung in der aufnehmenden Bildungseinrichtung auf als Tests (vgl. Zwick 2002, S. 89ff.). Die Kölner Gymnasiastenstudie konnte die bessere prognostische Treffsicherheit von (Abitur-)Noten im Vergleich zu (IQ-)Tests auch für den späteren Studienerfolg zeigen (vgl. Meulemann 1995, S. 186). Noten variieren stark mit der Schichtzugehörigkeit der Schüler. Einer amerikanischen Studie zufolge bekamen 2,4mal häufiger Schüler hoher Schicht sehr gute Noten als Schüler einer niedrigen Schicht. Aber die Schichtselektivität sehr guter Testleistungen ist noch höher, da hier die Schüler hoher Schichtzugehörigkeit 3,7mal häufiger sehr hohe Testwerte erzielten (vgl. Zwick 2002, S. 134).

Trotz dieser Vorteile von Noten gibt es aber eine Reihe von Einwänden. So sei das in Noten eingehende subjektive Urteil der Lehrkräfte schichtbezogen verzerrt, häufiger werden etwa bei Schülern aus der Arbeiterschicht gute Bildungsleistungen nicht in eine Lehrerempfehlung für einen Gymnasialbesuch übertragen. Da in Deutschland der Zugang zu Gymnasien in einigen Bundesländern an das Urteil von Lehrkräften gebunden ist (das nur durch zusätzliche Leistungen wie Eingangstests oder Probeunterricht „überwunden“ werden kann), während in anderen Bundesländern allein die Elternentscheidung ausschlaggebend ist, kann man vergleichend die schichtspezifische Wirkung der beschränkenden Lehrerempfehlung gut untersuchen. Sowohl Eltern als auch Lehrer orientieren sich bei ihren Entscheidungen an Noten, beide Gruppen haben einen Schichtbias. Da allerdings die Lehrer ihre Bewertungen stärker an den Bildungsleistungen der Schüler ausrichten (vgl. Ditton 1992, S. 136; Schauenberg 2007, S. 179; Maaz et al. 2010, S. 20), weisen die Gymnasialübertritte in Bundesländern mit bindender Lehrerempfehlung einen weniger über Elternentscheidungen geprägten Schichtbias auf als Systeme mit Elternwahlfreiheit (vgl. Neugebauer 2010). Dies wird allerdings erkauft, durch eine um 5 % geringere Gymnasialjahrgangsquote in diesen Bundesländern (vgl. Gresch et al. 2010, S. 246). In der Summe wirkt also das Notenurteil von Lehrenden wie ein beschränkendes Realitätsprinzip, das Aspirationen und Wünsche von Eltern beschneidet (vgl. Bourdieu 1998, S. 651).

Ein wichtiger Nachteil von Noten liegt in ihrer Bezogenheit auf ein lokales Interaktionssystem. Die Leistungsbewertung orientiert sich am Vergleich einer konkreten Unterrichtspopulation, weshalb es sich immer um relative nicht absolute Leistungsbewertungen handelt (vgl. Fend 1991, S. 16). Im Vergleich mit Schultests zeigt sich, dass diese Referenzgruppeneffekte dazu führen, dass in leistungsstärkeren Klassen strenger bewertet wird, d. h. dass gleiche Leistungen je nach Kontext in unterschiedliche Noten übersetzt werden (vgl. Milek et al. 2010, S. 295). Für eine

Verwendung von Noten bei der Eingangsauswahl scheinen deshalb Nicht-Berücksichtigungen dieser Referenzgruppeneffekte ein wichtiges Hindernis darzustellen. Eher am gesamten regionalen Bildungsfeld orientieren sich Lehrer, wenn sie in den weniger gymnasial geprägten Regionen Frankfurt/Oder und Cottbus bessere Noten als erforderlich für eine Gymnasialempfehlung ansehen als in Ostberlin (vgl. Merkens und Wessel 2002, S. 135). Relativ grobschlächtig, aber dennoch nicht uneffektiv zur Begrenzung von Referenzgruppeneffekten, wirkt eine Vorsortierung von Schulen, wenn etwa für die Universitätszulassung nur die Noten von Personen mit Abitur berücksichtigt werden; wenn es ein Zentralabitur in den Bundesländern gibt; oder wenn diese Noten mit einem Bonus bzw. Malus je nach dem Bundesland der besuchten Schule versehen werden. In Gesamtschulsystemen, wie den USA, sind derartige Vorsortierungen nicht vorhanden, deshalb haben sich hier komplexere Formen der wechselseitigen Umrechnung von Noten in auswählenden Zulassungsprozessen durchgesetzt. In einem von Stevens (2007, S. 191ff.) untersuchten selektiven College wurde beispielsweise der jeweilige Notendurchschnitt des Schülers, wie häufig in den USA, in einem Rangreihenmaß des Rangreihenplatzes des Schülers im jeweiligen Abschlussjahrgang präzisiert. Um den Schulkontext zu berücksichtigen, wurde zudem die Note danach beurteilt, wie hoch der Anteil der Schüler dieser Schule war, die im Anschluss an ein Vier-Jahres-College gehen.

Ein weiteres Problem notenbasierter Auswahlverfahren stellt die Inflation guter Noten dar (vgl. Zimdars et al. 2009, S. 649). In den US Colleges haben Noten in den letzten beiden Jahrzehnten an Gewicht bei der Auswahl von Zuzulassenden gegenüber Tests verloren (vgl. Alon und Tienda 2007, S. 491). Dabei scheint auch die Kombination von Bildungsexpansion und Noteninflation einen Anteil zu haben. Wenn, wie in Berkeley, unter 31.000 Bewerbern 8.200 Studierende auszuwählen sind, und von den Bewerbern die Hälfte einen Notendurchschnitt von 1,0<sup>2</sup> hat, wird eine Zulassung nur nach Noten erschwert (vgl. Zwick 2002, S. 38f.). Noteninflation wird offenkundig durch unterschiedliche Prozesse getrieben. In etatistischen Strukturen, wie z. B. Frankreich, können Lehrkräfte beaufsichtigende Stellen bessere Noten erzwingen, um politisch gewünschte höhere Abiturquoten zu erreichen (vgl. Broccolichi 1998, S. 642). In dezentralen Strukturen wie den USA kann der informelle Druck der Studierenden auf die Lehrkräfte, gestützt durch Studierenden-evaluationssysteme, zu einer allgemeinen Vermehrung sehr guter Noten führen (vgl. Metz-Göckel 2004, S. 160). Nach umfassender Noteninflationierung bieten

---

2 In diesen hohen Anteil von sehr guten Noten geht ein, dass in den USA seit den 1980er Jahren für bestimmte besonders anspruchsvolle Schulkurse außerhalb des Lehrplans (AP Kurse) Noten von unter 1,0 gewährt werden können, die im Notendurchschnitt berücksichtigt werden (vgl. Douglass 2007, S. 192; Riccards 2010, S. 57f.).

Auswahl der Bildungsklientel

Zur Herstellung von Selektivität in "exklusiven"  
Bildungsinstitutionen

Helsper, W.; Krüger, H.H. (Hrsg.)

2015, VIII, 417 S. 14 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-09374-7