

Jürgen Baumert · Kai Maaz
Ulrich Trautwein (Hrsg.)

Bildungs- entscheidungen

Zeitschrift für
ZfE Erziehungs-
wissenschaft

SONDERHEFT 12 | 2009



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Jürgen Baumert · Kai Maaz · Ulrich Trautwein (Hrsg.)

Bildungsentscheidungen

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft
Sonderheft 12 | 2009

Jürgen Baumert · Kai Maaz
Ulrich Trautwein (Hrsg.)

Bildungsentscheidungen

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft

Sonderheft 12 | 2009



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft

herausgegeben von:

Jürgen Baumert (Schriftleitung), Hans-Peter Blossfeld, Yvonne Ehrenspeck, Ingrid Gogolin (Schriftleitung), Stephanie Hellekamps, Frieda Heyting (1998–2003), Heinz-Hermann Krüger (Schriftleitung), Dieter Lenzen (Schriftleitung, Geschäftsführung), Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel, Thomas Rauschenbach, Hans-Günther Roßbach, Uwe Sander, Annette Scheunpflug, Christoph Wulf

Herausgeber des Sonderheftes Bildungsentscheidungen:

Jürgen Baumert, Kai Maaz und Ulrich Trautwein

Redaktion:

Friedrich Rost (und Rezensionen), Eva Wunderlich

Anschrift der Redaktion:

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft

c/o Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Philosophie der Erziehung,

Arnimallee 10, D-14195 Berlin

Tel.: (+49)030 838-55888; Fax: -55889

E-Mail: zfe@zedat.fu-berlin.de URL: <http://zfe-online.de> Volltexte: <http://zfe-digital.de>

Beirat:

Neville Alexander (Kapstadt), Jean-Marie Barbier (Paris), Jacky Beillerot † (Paris), Wilfried Bos (Dortmund), Elliot W. Eisner (Stanford/USA), Frieda Heyting (Amsterdam), Axel Honneth (Frankfurt a. M.), Marianne Horstkemper (Potsdam), Ludwig Huber (Bielefeld), Yasuo Imai (Tokyo), Jochen Kade (Frankfurt a. M.), Anastassios Kodakos (Rhodos), Gunther Kress (London), Sverker Lindblad (Uppsala), Christian Lüders (München), Niklas Luhmann † (Bielefeld), Joan-Carles Melich (Barcelona), Hans Merckens (Berlin), Klaus Mollenhauer † (Göttingen), Christiane Schiersmann (Heidelberg), Wolfgang Seitter (Marburg), Rudolf Tippelt (München), Gisela Trommsdorff (Konstanz), Philip Wexler (Jerusalem), John White (London), Christopher Winch (Northampton)

VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH | Abraham-Lincoln-Str. 46 | 65189 Wiesbaden

Geschäftsführer: Dr. Ralf Birkelbach (Vors.)

Albrecht F. Schirmacher

Stellv. Geschäftsführer: Thomas Werner

Gesamtleitung Produktion: Christian Staral

Gesamtleitung Vertrieb: Gabriel Göttlinger

Leserservice: Martin Gneupel, Telefon (0611) 7878-151, Telefax (0611) 7878-423

E-Mail: Martin.Gneupel@gwv-fachverlage.de

Abonnementbetreuung: Ursula Müller, Telefon (05241) 801965, Telefax (05241) 809620

E-Mail: Ursula.Mueller@gwv-fachverlage.de

Marketing: Ronald Schmidt-Serrière M.A., Telefon (0611) 7878-280, Telefax (0611) 7878-440

E-Mail: Ronald.Schmidt-Serriere@vs-verlag.de

Gesamtleitung Anzeigen: Dr. Bianca Matzek, Telefon (0611) 7878-321, Telefax (0611) 7878-430

E-Mail: Bianca.Matzek@gwv-media.de

Anzeigendisposition: Monika Dannenberger, Telefon (0611) 7878-148, Telefax (0611) 7878-443

E-Mail: Monika.Dannenberger@gwv-fachverlage.de

Produktion/Layout: Frieder Kumm, Telefon (0611) 7878-175, Telefax (0611) 7878-468

E-Mail: Frieder.Kumm@gwv-fachverlage.de

Bezugsmöglichkeiten 2009: Jährlich erscheinen 4 Hefte. Jahresabonnement / privat (print+online) € 98,-; Jahresabonnement / privat (nur online) € 59,-; Jahresabonnement / Bibliotheken/Institutionen € 154,-; Jahresabonnement / Studierende / Emeriti (print+online) – bei Vorlage einer Studienbescheinigung € 35,-. Alle Print-Preise zuzüglich Versandkosten. Alle Preise und Versandkosten unterliegen der Preisbindung. Die Bezugspreise beinhalten die gültige Mehrwertsteuer. Kündigungen des Abonnements müssen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Bezugszeitraumes schriftlich mit Nennung der Kundennummer erfolgen.

Jährlich können Sonderhefte (Beihefte) erscheinen, die nach Umfang berechnet und den Abonnenten des laufenden Jahrgangs mit einem Nachlass von 25% des jeweiligen Ladenpreises geliefert werden. Bei Nichtgefallen können die Sonderhefte innerhalb einer Frist von drei Wochen zurückgegeben werden.

Zuschriften, die den Vertrieb oder Anzeigen betreffen, bitte nur an den Verlag.

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2010

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages vervielfältigt oder verbreitet werden. Unter dieses Verbot fällt insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-ROM und allen anderen elektronischen Datenträgern.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier.

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-16717-6

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft

12. Jahrgang · Sonderheft 12 · 2009

Inhaltsverzeichnis

Editorial	7
<i>Kai Maaz, Jürgen Baumert, Ulrich Trautwein</i>	
Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?	11
<i>Markus Klein, Steffen Schindler, Reinhard Pollak, Walter Müller</i>	
Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe und ihre langfristige Entwicklung	47
<i>Hartmut Ditton, Jan Krüsen</i>	
Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem – Entwicklungsverläufe von Laufbahneempfehlungen und Bildungsaspirationen in der Grundschulzeit	74
<i>Lydia Kleine, Wiebke Paulus, Hans-Peter Blossfeld</i>	
Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I.	103
<i>Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer, Sven Thiersch, Carolin Ziems</i>	
Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern	126
<i>Kai Maaz, Gabriel Nagy</i>	
Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte	153
<i>Wolfgang Wagner, Andreas Helmke, Friedrich-Wilhelm Schrader</i>	
Die Rekonstruktion der Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I und der Wahl des Bildungsgangs auf der Basis des Migrationsstatus, der sozialen Herkunft, der Schulleistung und schulklassenspezifischer Merkmale	183
<i>Cornelia Kristen, Jörg Dollmann</i>	
Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang.	205
<i>Cornelia Gresch, Jürgen Baumert, Kai Maaz</i>	
Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit	230
<i>Volker Stocké</i>	
Adaptivität oder Konformität? Die Bedeutung der Bezugsgruppe und der Leistungsrealität der Kinder für die Entwicklung elterlicher Bildungsaspirationen am Ende der Grundschulzeit	257

Anne Milek, Oliver Lüdtke, Ulrich Trautwein, Kai Maaz, Tobias C. Stubbe

Wie konsistent sind Referenzgruppeneffekte bei der Vergabe von Schulformempfehlungen? Bundeslandspezifische Analysen mit Daten der IGLU-Studie	282
---	-----

Stefanie van Ophuysen, Heike Wendt

Zur Veränderung der Mathematikleistung von Klasse 4 bis 6. Welchen Einfluss haben Kompositions- und Unterrichtsmerkmale?	302
---	-----

Kirsten Aust, Rainer Watermann, Dietmar Grube

Konsequenzen von Leistungsgruppierungen für die Entwicklungsverläufe des allgemeinen und fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts nach dem Übergang in die Sekundarstufe	328
--	-----

Franz Baeriswyl, Ulrich Trautwein, Christian Wandeler, Oliver Lüdtke

Wie gut prognostizieren subjektive Lehrerempfehlungen und schulische Testleistungen beim Übertritt die Mathematik- und Deutschleistung in der Sekundarstufe I?	352
---	-----

Claudia Schuchart

Warum interessieren sich Hauptschülerinnen und Hauptschüler für einen Realschulabschluss? Eine Analyse individueller Überzeugungen unter besonderer Beachtung geschlechtsspezifischer Differenzen	373
---	-----

Editorial**Jürgen Baumert, Kai Maaz, Ulrich Trautwein**

Das vorliegende Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft „Bildungsentscheidungen“ dokumentiert einen Glücksfall in der Bildungsforschung. Nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie (Baumert et al., 2001), die ein deskriptives Bild der Verteilung von Basiskompetenzen am Ende der Vollzeitschulpflicht, differenziert nach Schulformen und sozialer und ethnischer Herkunft, gegeben haben, wurde eine Reihe von empirischen Studien an ganz unterschiedlichen Orten begonnen, die sich auf die Untersuchung der Genese der Verteilungsmuster konzentrierten und dabei insbesondere den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems in den Blick nahmen. Die Konzentration der Aufmerksamkeit auf diesen frühen institutionellen Verteilungsprozess und seine Konsequenzen ist zweifellos gerechtfertigt. Denn trotz aller Modernisierungen im Bildungssystem, durch die in den vergangenen Jahrzehnten Schulbiografien offener und flexibler wurden, ist der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen noch immer eine der wichtigsten Statuspassagen im Leben junger Menschen mit langfristigen Folgen für deren Bildungs- und Lebensverlauf.

Im vorliegenden Sonderheft sind alle wichtigen Studien, die sich in jüngster Zeit mit dieser Statuspassage beschäftigt haben, mit Beiträgen repräsentiert. Die Dokumentation zeigt unseres Erachtens sehr klar, welche theoretischen und empirischen Fortschritte die neue Generation von Untersuchungen erreicht hat. Der sichtbarste Fortschritt liegt wohl darin, dass die Bildungsbeteiligung im Sekundarschulsystem nicht mehr allein als Verteilungsergebnis auf aggregierter Ebene betrachtet wird, sondern die Übergangsentscheidung selbst im Mittelpunkt der Analyse steht. Bildungsentscheidungen werden als mehrfach kontextuierte Interaktionsprozesse aufgefasst, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken können. Die Beiträge des Heftes machen die Komplexität sowohl der Interaktionsprozesse als auch der Kontexte deutlich. Gegenstand der Analyse sind die Zusammenhänge zwischen Arbeitsverhalten, Leistungsentwicklung und Leistungsergebnissen von Schülerinnen und Schülern einerseits und dem Beurteilungs-, Bewertungs- und Empfehlungsverhalten von Lehrkräften andererseits, zwischen Bildungsaspirationen von Eltern und den Leistungsrückmeldungen und Beratungsbemühungen schulischerseits oder die wechselseitige Verständigung zwischen Eltern von *peers* über normative Bildungser-

Jürgen Baumert (✉) · Kai Maaz

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 14195 Berlin

E-Mail: sekbaumert@mpib-berlin.mpg.de; maaz@mpib-berlin.mpg.de

Ulrich Trautwein

Eberhard Karls Universität Tübingen

E-Mail: ulrich.trautwein@uni-tuebingen.de

wartungen. Diese Interaktionen werden aus unterschiedlichen kontextuellen Perspektiven betrachtet. Dazu gehören der individuelle Kontext der sozialen oder ethnischen Herkunft, die leistungsmäßige oder soziale Zusammensetzung der Schülerschaft der abgebenden Grundschule, das akademische Milieu der aufnehmenden Schule und dessen Nähe zur kulturellen und sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler, aber auch die rechtliche und institutionelle Verfassung des Übergangsgeschehens selbst. Als gemeinsames Ergebnis zeichnet sich eine Neubewertung und Neujustierung des *Rational-Choice*-Modells ab, an dem sich die meisten Beiträge implizit oder explizit orientieren. Dies ist nicht zuletzt ein Ertrag des interdisziplinären Ansatzes dieses Heftes, das Ergebnisse der Bildungsforschung aus der Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie bündelt und so das Thema der Bildungsentscheidungen in einen größeren Kontext stellt.

Der Band beginnt mit einem Überblicksbeitrag zur sozialen Ungleichheit im Bildungssystem, gefolgt von einem Beitrag, in dem die Entwicklung sozialer Disparitäten aus einer historischen Perspektive behandelt wird. Im ersten Beitrag von *Kai Maaz*, *Jürgen Baumert* und *Ulrich Trautwein* wird die Frage aufgenommen, wo soziale Ungleichheiten im Bildungssystem entstehen oder verstärkt werden. In Anlehnung an die Ergebnisse der erziehungswissenschaftlichen, soziologischen und psychologischen Forschung identifizieren die Autoren vier Bereiche. Ungleichheiten können demnach an Bildungsübergängen, innerhalb einer Bildungsinstitution, zwischen verschiedenen Bildungsprogrammen oder auch außerhalb des Bildungssystems entstehen. Der Beitrag von *Markus Klein*, *Steffen Schindler*, *Reinhard Pollak* und *Walter Müller* untersucht soziale Disparitäten beim Besuch des Gymnasiums in ihrer langfristigen Entwicklung seit dem ersten Drittel des 20. Jahrhunderts bis in die jüngste Gegenwart. Die Autoren betrachten theoretisch den Wandel der institutionellen und strukturellen Bedingungen, aufgrund dessen auch Veränderungen in den primären und sekundären sozialen Disparitäten zu erwarten sind.

Die drei folgenden Beiträge thematisieren das Übergangsgeschehen explizit als Prozess. *Hartmut Ditton* und *Jan Krüskens* untersuchen Entwicklungsmuster von Laufbahneempfehlungen und Bildungsaspirationen in der Grundschulzeit. Die dabei stattfindenden Abstimmungsprozesse zwischen den an der Entscheidung beteiligten Lehrkräften und Eltern werden vor dem Hintergrund institutioneller Regelungen sowie diagnostischer Anforderungen betrachtet. Die Autoren zeigen, dass auch unter einer *Rational-Choice*-Perspektive von einem Entscheidungsprozess auszugehen ist, weisen aber darauf hin, dass Ergänzungen an dem in der Forschung favorisierten *Rational-Choice*-Modell notwendig sind. *Lydia Kleine*, *Wiebke Paulus* und *Hans-Peter Blossfeld* betrachten den Prozess der Entscheidungsfindung und identifizieren unterschiedliche Typen elterlicher Aspirationsmuster. Sie können zeigen, dass bei der Aspirationsbildung ein Großteil der Eltern einer abwägenden Handlungsrationalität folgt. *Werner Helsper*, *Rolf-Torsten Kramer*, *Sven Thiersch* und *Carolin Ziems* untersuchen auf Grundlage eines qualitativen Längsschnitts Übergangserfahrungen der Kinder. Die Autoren können zeigen, dass bereits bei Zehnjährigen vier klar konturierte Habitusfigurationen identifiziert werden können. Diesen kindlichen Habitusformen kommt eine eigenständige Bedeutung für das Erleben des Übergangsprozesses zu.

In drei weiteren Beiträgen werden soziale und ethnische Herkunftseffekte, die im Übergangsprozess auftreten können, untersucht. *Kai Maaz* und *Gabriel Nagy* analysieren primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft auf den Übergang. Sie erweitern das

theoretische Modell von Boudon (1974), indem sie Schulnoten und Übergangsempfehlungen in das Modell integrieren. Sowohl primäre als auch sekundäre Effekte lassen sich in Teileffekte zerlegen. Die Autoren zeigen, dass nicht unbeträchtliche Teile des Herkunftseffekts, der beim Übergang sichtbar wird, bereits im Vorfeld entstehen und bis zum Übergang weitertransportiert werden. *Wolfgang Wagner, Andreas Helmke und Friedrich-Wilhelm Schrader* rekonstruieren in einem mehrbenenanalytischen Ansatz Übergangsempfehlungen und Übergangsentscheidungen in Abhängigkeit von individuellen Herkunftsmerkmalen und der Zusammensetzung der Schülerschaft der abgebenden Schule. Die analytische Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft wird von *Cornelia Kristen und Jörg Dollmann* auf die ethnische Herkunft erweitert. Sie untersuchen den Übergang von Kindern aus türkischen Familien. Auch für diese Migrantengruppe können primäre und sekundäre Disparitäten nachgewiesen werden. Die Autoren zeigen aber auch, dass türkischstämmige Kinder aufgrund ihrer ausgeprägten Bildungsmotivation höhere Chancen auf den Besuch einer anspruchsvolleren Schulform haben.

Vier weitere Beiträge untersuchen den Übergang unter einer institutionellen oder gruppenspezifischen Perspektive. *Cornelia Gresch, Jürgen Baumert und Kai Maaz* gehen der Frage nach, wie unterschiedliche rechtliche Regelungen des Übergangs unter Berücksichtigung der erhaltenen Empfehlung mit dem tatsächlichen Übergangsverhalten nach der Grundschule zusammenhängen und ob soziale Ungleichheit beim Übergang durch bindende Empfehlungen verstärkt oder reduziert wird. *Volker Stocké* betrachtet die Entwicklung der elterlichen Bildungsaspiration am Ende der Grundschulzeit und arbeitet die Bedeutung der elterlichen Bezugsgruppe und des Leistungsstatus der Kinder heraus. Referenzgruppeneffekte bei der Vergabe der Grundschulempfehlungen werden von *Anne Milek, Oliver Lüdtke, Ulrich Trautwein, Kai Maaz und Tobias Stubbe* analysiert. Im Mittelpunkt ihrer Analysen stehen bundeslandspezifische Analysen auf Basis der IGLU-Daten (Bos et al., 2004). Es zeigte sich ein negativer Zusammenhang zwischen der mittleren Klassenleistung und der Übergangsempfehlung der Lehrkräfte, welcher über die Schulnoten mediiert wurde. Bundeslandunterschiede in der Größe der Referenzgruppeneffekte konnten nicht nachgewiesen werden.

Das Sonderheft schließt mit vier Beiträgen, in denen die Zeit nach dem Übergang in den Blick genommen wird. Den Einfluss von Kompositions- und Unterrichtsmerkmalen auf die Entwicklung der Mathematikleistung von der 4. bis zur 6. Klasse untersuchen *Stefanie van Ophuysen und Heike Wendt*. Dabei unterstreichen die schulformspezifischen Unterschiede in den Ausgangswerten die vornehmlich leistungsbasierte Aufteilung auf die verschiedenen Schulformen. Die Analyse der Zuwachsraten bestätigt aber auch das Auftreten eines Schereneffektes bereits am Beginn der Sekundarstufe I. *Kirsten Aust, Rainer Watermann und Dietmar Grube* untersuchen die Konsequenzen von Leistungsgruppierungen auf die Entwicklungsverläufe des allgemeinen und fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts bei gymnasialempfohlenen Schülerinnen und Schülern nach dem Übergang in die Sekundarstufe I. Die Analysen für das allgemeine und das fachspezifische Selbstkonzept legen nahe, dass es in leistungsstarken Schwerpunktklassen auf der Ebene des allgemeinen Selbstkonzepts, nicht jedoch der fachspezifischen Selbstkonzepte in Mathematik und Deutsch, zu einem Absinken des Selbstkonzepts kommt. *Franz Baeriswyl, Ulrich Trautwein, Christian Wandeler und Oliver Lüdtke* untersuchen anhand

einer schweizerischen Stichprobe, wie gut subjektive Lehrerempfehlungen und schulische Testleistungen beim Übertritt Mathematik- und Deutschleistungen in der Sekundarstufe I prognostizieren. Sowohl die standardisierten Leistungstests als auch die Schulnoten vom Ende der Grundschule haben eine hohe Vorhersagekraft. Aber auch die Beurteilung der kognitiven Leistungsfähigkeit durch die Lehrkraft trägt zur Vorhersage der Noten in Klassenstufe 9 bei. Abschließend untersucht *Claudia Schuchart* Aufwärtsaspirationen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Die Ergebnisse zeigen, dass abschlussbezogene Überzeugungen substanziell die Abschlussabsicht beeinflussen, wobei Mädchen deutlich ambitionierter sind als Jungen. Mädchen antizipieren geringere Lernbelastungen und schätzen diese auch weniger ungünstig ein. Weiterhin nehmen sie höhere abschlussbezogene Erwartungen ihrer *peers* wahr und neigen eher dazu, mit ihnen übereinzustimmen.

Literatur

- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.). (2004). *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.

Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?

Kai Maaz · Jürgen Baumert · Ulrich Trautwein

Zusammenfassung: Soziale Ungleichheiten im Bildungssystem sind ein gut dokumentierter Befund. Die Befunde der großen internationalen Schulleistungstudien haben soziale Ungleichheiten wieder in den Blickpunkt der Wissenschaft, Öffentlichkeit und Politik gerückt. Trotz verschiedenster Forschungsaktivitäten lässt sich die Frage, wo soziale Ungleichheit im Bildungssystem entsteht, nicht leicht beantworten. Diese Frage steht im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags. In der erziehungswissenschaftlichen, soziologischen und psychologischen Forschung werden vornehmlich vier Bereiche identifiziert, an denen soziale Ungleichheiten im Bildungssystem entstehen oder verstärkt werden können. Ungleichheiten können demnach an Bildungsübergängen, innerhalb einer Bildungsinstitution, zwischen verschiedenen Bildungsprogrammen oder auch außerhalb des Bildungssystems entstehen. Der Beitrag gibt für jeden dieser vier Bereiche einen Überblick über theoretische Grundlagen, systematisiert den empirischen Forschungsstand und weist auf Forschungsdesiderate hin.

Schlüsselwörter: soziale Ungleichheit · Bildungsentscheidungen · Leistungsentwicklung · Sommerloch · Bildungssystem

Emergence of Social Inequality in the Institutional Context of School: Where Does Social Inequality Emerge and Grow?

Abstract: Social inequalities in the education system are well documented. Recent findings of large-scale international student achievement studies have drawn scientific, public, and political attention back to these inequalities. Despite diverse research efforts, it remains difficult to identify the points at which social inequality emerges in the education system. This article seeks to advance the knowledge in this area. Research in the fields of educational science, sociology, and psychology has identified four main areas at which social inequalities in the education system can emerge or increase: at transitions in the education system, within educational institutions, between educational programs, and outside the education system. For each of these four domains, this article provides an overview of theoretical approaches, systematizes the findings of empirical research, and identifies research desiderata.

Keywords: social inequality · educational decisions · learning gains · summer setback · education system

© VS-Verlag 2010

Kai Maaz (✉) · Jürgen Baumert
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 14195 Berlin
E-Mail: maaz@mpib-berlin.mpg.de; sekbaumert@mpib-berlin.mpg.de

Ulrich Trautwein
Eberhard Karls Universität Tübingen
E-Mail: ulrich.trautwein@uni-tuebingen.de

Einleitung

Soziale Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs sind mit der Veröffentlichung der PISA-2000-Ergebnisse aufs Neue und nachhaltig in das Blickfeld von Politik, Presse, interessierter Öffentlichkeit und Wissenschaft gerückt (Baumert, Stanat & Watermann, 2006a; Becker & Lauterbach, 2007a; Berger & Kahlert, 2008; Cortina, Baumert, Leschinsky, Mayer & Trommer, 2008; Georg, 2006; Watermann, Maaz & Szczesny, 2009). Die im Rahmen der ersten und der folgenden PISA-Wellen durchgeführten Analysen (z. B. Baumert & Schümer, 2001, 2002; Ehmke, Hohensee, Heidemeier & Prenzel, 2004; Ehmke & Baumert, 2007, 2008), die sich repräsentativer Stichproben und moderner Analyseverfahren bedienten, haben das Bild einer verwirklichten Chancengleichheit im Bildungssystem empfindlich gestört (Geißler, 2004) und in Erinnerung gerufen, dass die soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern weiterhin eng mit dem Zugang zum Gymnasium und zur Hochschule verbunden ist (Ehmke & Baumert, 2008; vgl. Becker, 2003; Ditton, 2007a; Müller & Pollak, 2004, 2007). Die Befunde anderer großer Schulleistungsstudien, wie der „Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung“ (IGLU; vgl. Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007; Bos et al., 2004) oder der „Trends in International Mathematics and Science Study“ (TIMSS; vgl. Bonsen, Frey & Bos, 2008), bestätigten und ergänzten die PISA-Ergebnisse und verstärkten den Eindruck, dass nicht genug gegen diese Disparitäten getan werde.

Vor rund 30 Jahren diagnostizierte Heiner Meulemann: „Ungleichheit im Bildungssystem ist ein Stück sozialer Realität, Chancengleichheit ein normatives Postulat“ (Meulemann, 1979, S. 15). Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der genannten Studien ist diese Feststellung aktueller denn je zuvor. Ausgeprägte soziale Disparitäten im Bildungssystem sind ein gut dokumentierter Befund, an dem kaum mehr gezweifelt wird. Weniger eindeutig ist jedoch die Frage zu beantworten, wo soziale Ungleichheiten im Bildungssystem entstehen. Die institutionelle Struktur des Bildungssystems, allem voran die Differenzierung des Sekundarschulsystems in voneinander getrennte Schulformen bzw. Bildungsgänge, wird hierbei – oftmals ohne ausreichende Belege – als zentrale oder gar einzige Ursache sozialer Ungleichheit im Bildungssystem ausgemacht.

Der vorliegende Beitrag untersucht, wo soziale Ungleichheiten im Bildungssystem entstehen oder verstärkt werden. Dabei sollen Ungleichheiten sowohl der Bildungsbeteiligung als auch der Kompetenzentwicklung berücksichtigt werden. In der erziehungswissenschaftlichen, soziologischen und psychologischen Forschung werden vornehmlich vier Bereiche identifiziert, an denen Bildungsungleichheiten entstehen oder zunehmen.

- (1) *Bildungsübergänge*. Vor allem die soziologische Stratifikationsforschung konzentrierte sich bislang auf Bildungsübergänge, an denen soziale Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung durch ein sozial selektives Beratungs- und Empfehlungsverhalten von Erzieherinnen und Lehrkräften und ein sozialschichtabhängiges Entscheidungsverhalten von Eltern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen entstehen oder verstärkt werden können (Mare, 1980; Shavit & Blossfeld, 1993; Müller & Pollak, 2007; Breen & Goldthorpe, 1997; Lucas, 2001; Becker, 2000a, 2003; Boudon, 1974; Erikson & Jonsson, 1996; Gambetta, 1987; Paulus & Blossfeld, 2007; Cameron & Heckman, 1998).

- (2) *Innerhalb einer Bildungsinstitution.* Als Folge einer Wechselwirkung zwischen Statusmerkmalen und dem Angebot bzw. der effektiven Nutzung von schulischen Lerngelegenheiten können soziale Disparitäten auch innerhalb einer Bildungsinstitution oder Lerngruppe entstehen. Habitustheorien spielen hier eine besonders prominente Rolle (Bourdieu, 1973, 1982; Helsper, Kramer, Hummrich & Busse, 2009; Bowles & Gintis, 1976; Kraiss & Gebauer, 2002).
- (3) *Zwischen Bildungsinstitutionen.* Gerade angesichts der überaus frühen Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedliche Schulformen im deutschen Bildungssystem stellt sich die Frage, ob soziale Ungleichheiten des Kompetenzerwerbs und der Bildungsbeteiligung auch durch die institutionelle Ausdifferenzierung von Bildungsprogrammen verursacht werden. Dabei kann es sich um ein implizites curriculares *tracking* innerhalb von Schulen oder mit der Verteilung auf Schulformen im allgemeinbildenden oder beruflichen Bereich um ein explizites *tracking* handeln (Gamoran & Mare, 1989; Lucas, 1999; Maaz, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008).
- (4) *Außerhalb des Bildungssystems.* Schließlich können Bildungsungleichheiten auch außerhalb von Bildungseinrichtungen in der Familie, Nachbarschaft oder Region entstehen, die Ungleichheit induzierende Prozesse innerhalb von Bildungsinstitutionen wiederum intensivieren können.

Der vorliegende Beitrag gibt für jeden dieser potenziell ungleichheitsverstärkenden Bereiche einen Überblick über die theoretischen Grundlagen und die empirischen Befunde. Darüber hinaus wird auf Forschungsbedarfe hingewiesen.

1 Entstehen Bildungsungleichheiten an den Bildungsübergängen durch Empfehlungen und Entscheidungen?

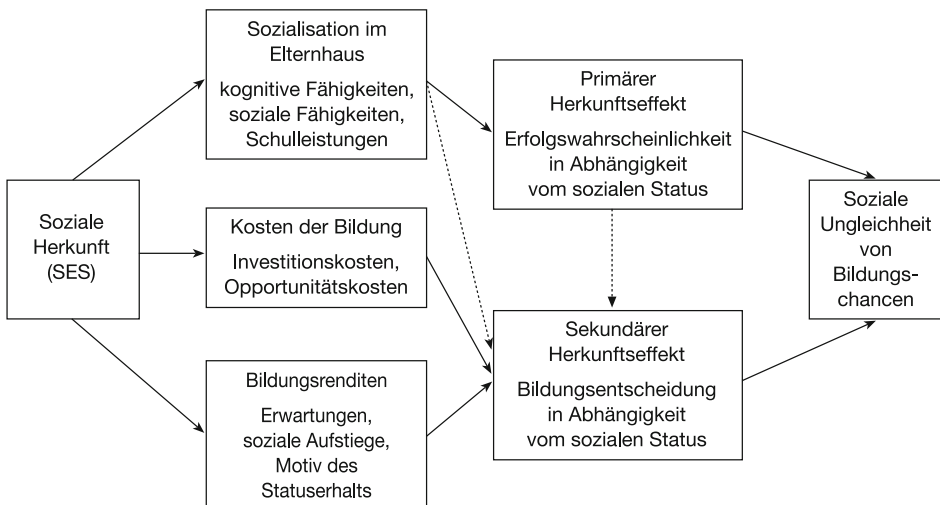
1.1 Theoretische Grundlagen

Die Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem konzentrierte sich lange Zeit fast ausschließlich auf Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Bildungskarriere, in der Regel in der 8. Klassenstufe (vgl. Köhler, 1992), oder aber auf das jeweils höchste erreichte Zertifikat (also beispielsweise Hauptschulabschluss, mittlerer Schulabschluss, Abitur). Diese Angaben wurden dabei häufig verwendet, um auf Ungleichheiten zu schließen, die an den Bildungsübergängen entstehen. Tatsächlich besteht in der Bildungs- und Sozialstrukturforschung dahingehend Einigkeit, dass ein entscheidender Faktor für die Entstehung und Persistenz von Bildungsungleichheiten die Gelenkstellen von Bildungsverläufen sind (Ditton, 1992; Breen & Goldthorpe, 1997; Henz, 1997a, 1997b; Bellenberg & Klemm, 1998; Baumert & Schümer, 2001; Schnabel, Alfeld, Eccles, Köller & Baumert, 2002; Becker, 2007; Ditton, 2007a; Müller & Pollak, 2004, 2007).

Boudon (1974) beschäftigte sich mit den Selektionsentscheidungen im Bildungssystem und analysierte herkunftsspezifische Unterschiede in der Bildungsbeteiligung. Mit seinem mikrosoziologischen Ansatz zur Wahl von Bildungswegen wurde bereits in den 1970er-Jahren eine Theorie vorgelegt, mit der sich der Zusammenhang von sozialer

Herkunft und Bildungsungleichheit spezifizieren lässt und dabei Erklärungsmuster für die Entstehung sozialer Disparitäten der Bildungsbeteiligung bietet. Soziale Ungleichheit der Bildungsbeteiligung ist für Boudon das Ergebnis individueller Entscheidungen, die in einem institutionellen Rahmen des Bildungssystems getroffen werden müssen (vgl. auch Becker, 2003; Becker & Lauterbach, 2007b). Bildungsentscheidungen ergeben sich demnach aus der gezeigten schulischen Leistung, den Selektionsmechanismen des jeweiligen Bildungssystems und der familiären Bewertung von Bildung. Die Selektionsmechanismen des Bildungssystems werden unter anderem durch Übergangsbestimmungen (in Deutschland z. B. Elternwille, Grundschulempfehlungen oder leistungsbezogene Voraussetzungen für den Zugang zur nächsthöheren Bildungsstufe) sowie durch die institutionelle Struktur des Bildungssystems bestimmt (in Deutschland z. B. der Umstand, dass man sich für eine weiterführende Schulform entscheiden muss). Sozialschichtspezifische Bildungsentscheidungen resultieren vor allem aus der Bildungsaspiration der Eltern und der schulischen Leistung der Kinder. Für die Erklärung der jeweiligen Bildungsentscheidungen führt Boudon die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten der Sozialschichtzugehörigkeit ein (vgl. u. a. Becker, 2000a, 2003, 2007; Ditton, 2007a; Erikson, Goldthorpe, Jackson, Yaish & Cox, 2005; Kristen, 1999; Stocké, 2007). Diese Unterscheidung ist zentral in seiner Theorie und bedeutsam für die empirische Überprüfung der Effekte der sozialen Herkunft (vgl. Abb. 1).

Als primäre Sozialschichteffekte werden jene Einflüsse der Sozialschichtzugehörigkeit bezeichnet, die sich direkt auf die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern auswirken und in unterschiedlichen Schulleistungen sichtbar werden. Die auf die Sozialschicht rückführbaren Leistungsunterschiede lassen sich in erster Linie als Folge der unterschiedlichen Ausstattung von Familien mit ökonomischem, sozialem und



Quelle: Nach Becker, 2007.

Abbildung 1: Modell zur Entstehung sozialer Disparitäten im Bildungssystem nach Boudon

kulturellem Kapital verstehen. Die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen wird durch diese Statusunterschiede sowohl direkt – zum Beispiel durch unterschiedliche familiäre Anregungsmilieus – als auch indirekt durch Wechselwirkung mit der Nutzung der verfügbaren schulischen Ressourcen beeinflusst. Insgesamt scheinen sich Familien schichtspezifisch so stark in der Sprachkultur, der Wertschätzung von Lernen und Bildung und der Vermittlung von effektiven Lernstrategien zu unterscheiden, dass man von schichtspezifisch habitualisierten Lerngewohnheiten sprechen kann (Becker, 2007). Die unterschiedliche Sozialisations- und Bildungsgeschichte von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft schlägt sich in ihren schulischen Leistungen bereits zu Beginn der Schullaufbahn nieder (vgl. Bradley & Corwyn, 2002; Lee & Burkam, 2002; Becker & Biedinger, 2006; Reardon, 2003).

Als sekundäre Effekte der Sozialschichtzugehörigkeit werden dagegen jene sozialen Disparitäten bezeichnet, die – unabhängig von der Kompetenzentwicklung und dem erreichten Kompetenzniveau der die Statuspassage vollziehenden Person – auf unterschiedliche Bildungsaspirationen und ein unterschiedliches Entscheidungsverhalten der Sozialschichten zurückzuführen sind. Bei zu treffenden Entscheidungen über den Besuch einer weiterführenden Bildungseinrichtung sollten Angehörige der verschiedenen sozialen Schichten unterschiedlichen Entscheidungskalkülen (z. B. Kosten-Nutzen-Bewertungen) folgen. Bildungsentscheidungen werden im Kontext der eigenen sozialen Stellung getroffen und sind im Zusammenhang der familiären Bildungsvorstellungen und Lebensplanung zu verstehen. Der sekundäre Herkunftseffekt ist demnach auch ein Ausdruck verinnerlichter Sozialschichtzugehörigkeit. Die Erklärung der sekundären Effekte der Sozialschichtzugehörigkeit findet ihre Ursprünge in der *Social Position Theory* (vgl. Keller & Zavalloni, 1964), nach der sich das jeweilige Bildungsziel der Akteure an deren aktuellen sozioökonomischen Positionen orientiert. Der mit der Entscheidung für einen bestimmten Bildungsgang angestrebte Bildungsabschluss wird in Relation zur Sozialschicht der familiären Herkunft gesehen. So besteht für ein Kind, dessen Eltern einen Hauptschulabschluss haben, auf dem Weg zum Abitur eine soziale Distanz, die Kindern aus Akademikerfamilien unbekannt ist. Entsprechend werden gleiche Bildungsabschlüsse, je nach soziokulturellem Hintergrund, unterschiedlich bewertet und angestrebt.

Soziale Disparitäten der Bildungsbeteiligung können also als ein Ergebnis des Zusammenwirkens von primären und sekundären Effekten der Sozialschichtzugehörigkeit betrachtet werden, die einerseits über die gezeigte Schulleistung der Schülerinnen und Schüler überwiegend die Erfolgswahrscheinlichkeit der Bildungsinvestition bestimmen (primäre Effekte) und andererseits auf variierende Kosten- und Nutzenabwägungen (sekundäre Effekte) zwischen den Sozialschichten zurückzuführen sind. Die zentralen Größen dieser Theorie (Kosten, Nutzen und Erfolgswahrscheinlichkeit) wurden in neueren soziologischen und psychologischen Modellen aufgenommen, weiterentwickelt und formalisiert (Erikson & Jonsson, 1996; Breen & Goldthorpe, 1997; Esser, 1999; zusammenfassend Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006).

1.2 Systematisierung des Forschungsstandes

Die Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung als sozial- und bildungspolitisches Problem begann bereits in den 1960er-Jahren (vgl. Maaz, Baumert & Cortina, 2008). Die Bildungs- und Sozialforschung konzentrierte sich hierbei explizit oder implizit auf den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Fasst man den Forschungsstand der letzten Jahrzehnte zusammen, lassen sich im deutschsprachigen Raum drei Forschungsphasen ausmachen (vgl. Maaz et al., 2006): eine explorative Phase, eine Formalisierungsphase sowie eine Vertiefungsphase.

Die *explorative Phase* wurde im Rahmen der Bildungsexpansion ausgelöst und legte einen Schwerpunkt auf die Untersuchung verschiedener Ursachen der geringeren Bildungsbeteiligung von Familien aus den unteren sozialen Schichten (vgl. Baur, 1972; Grimm, 1966; Fröhlich, 1978; Peisert, 1967). Zur Erklärung der Hintergründe wurden in dieser Phase verschiedene Faktoren, wie Anzahl der Geschwister, Einkommen, Schulleistung der Kinder oder Motivation der Eltern, untersucht und es wurde versucht, die Mediatoren zwischen der sozialen Schicht der Eltern und deren Bildungsmotivation zu identifizieren (u. a. Baur, 1972; Fauser, 1984; Fröhlich, 1978). Insbesondere in der soziologischen Forschung wurden soziale Disparitäten der Bildungsbeteiligung in dieser Zeit vielfältig untersucht. Bereits in den 1960er-Jahren zeigten verschiedene Studien, dass der Besuch weiterführender Schulen sozialschichtabhängig ist (vgl. Dahrendorf, 1965a, 1965b; Peisert & Dahrendorf, 1967). Peisert (1967) fasste mit der Kunstfigur des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ all jene Benachteiligungen im Bildungssystem zusammen, die bis Mitte des 20. Jahrhunderts wiederholt nachgewiesen worden waren. Nach wie vor identifizieren verschiedene Studien für Deutschland, die ganz unterschiedliche Daten nutzen, große soziale Ungleichheiten beim Erwerb höherer Bildungszertifikate (u. a. Klein, Schindler, Pollak & Müller in diesem Band; Müller & Pollak, 2004, 2007; Schimpl-Neimanns, 2000), auch wenn im historischen Kontext insgesamt eine Abnahme sozialer Ungleichheitsmuster erkennbar ist (Breen, Luijckx, Müller & Pollak, 2009).

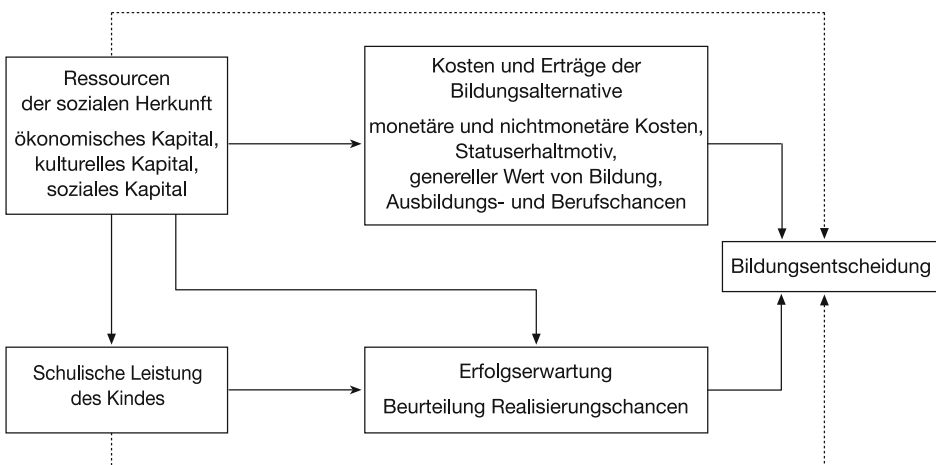
In der explorativen Phase war der Zusammenhang zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und der Bildungsbeteiligung durch ein „naives“ Modell zur Entstehung sozialer Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung geprägt. Dabei wurde im Wesentlichen der direkte Pfad zwischen der sozialen Herkunft und der Bildungsbeteiligung betrachtet. Wenngleich es bereits in den 1970er-Jahren eine theoretische Auseinandersetzung mit den Entstehungszusammenhängen sozialer Ungleichheit gab (Baur, 1972; Grimm, 1966; Fauser, 1984; Fröhlich, 1978; Peisert, 1967), fanden diese nur vereinzelt Berücksichtigung in den empirischen Studien (vgl. zusammenfassend Maaz et al., 2006).

In der explorativen Phase haben sich die verschiedenen Studien sehr ausführlich mit den verschiedenen Komponenten sozialer Herkunft befasst. Aufgrund der rein bivariaten Analysen konnten allerdings keine Aussagen über die Interdependenzen der verschiedenen Einflussfaktoren gemacht werden. Zudem fehlte den meisten Studien ein allgemeiner theoretischer Bezugsrahmen, der auch einer empirischen Überprüfung unterzogen werden konnte. Ein deutlicher Fortschritt wurde erst mit der Adaptation nutzentheoretischer Modelle der Ökonomik und der Entwicklung mikrosoziologischer Ansätze, für die insbesondere Boudon mit der Differenzierung von primären und sekundären Effekten steht, erreicht.

Der Schwerpunkt dieser *zweiten Forschungsphase* lag bei der *Formalisierung* und Vervollständigung des Übergangsmodells. Diese Phase ist zeitlich in den 1990er-Jahren anzusiedeln und wurde mit der Arbeit von Erikson und Jonsson (1996) – einer Formalisierung der Bildungsentscheidung im Rahmen der Wert-Erwartungs-Theorie – eingeleitet. Folgearbeiten von Breen und Goldthorpe (1997) und Esser (1999) bauten auf Erikson und Jonsson auf, stellten aber das Motiv des Statuserhalts stärker heraus. Das Motiv des Statuserhalts in der Generationenfolge besagt, dass Eltern für ihre Kinder Bildungsentscheidungen vermeiden, die einen sozialen Abstieg nach sich ziehen. Alle drei Arbeiten haben die empirische Forschung zu Bildungsentscheidungen am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe nachhaltig beeinflusst.

Prägende Bedeutung hatte in dieser Phase Boudons Entscheidungsmodell. Die nachfolgenden Formalisierungsversuche unterscheiden sich in erster Linie durch die Gewichtung der unterschiedlichen Parameter des Entscheidungsprozesses (vgl. Kristen, 1999, S. 36). Die Entscheidung, auf welche Schulform bzw. auf welchen Bildungsgang ein Kind gehen wird, folgt demnach einer Bewertung der mit der Entscheidung verbundenen Kosten und dem Nutzen (z. B. Statuserhalt) sowie der Wahrscheinlichkeit, dass das Kind auch tatsächlich den Schultyp erfolgreich bewältigen kann, um die in der Zukunft liegenden Bildungsrenditen zu erhalten (vgl. Abb. 2). Sowohl die Erfolgserwartung als auch die Veranschlagung des Bildungsnutzens hängen vom jeweiligen sozioökonomischen Status der Eltern und von der tatsächlichen Leistungsentwicklung des Kindes, die selbst wiederum an die soziale Herkunft gekoppelt ist, ab.

Die *Vertiefungsphase* wurde Ende der 1990er-Jahre mit den für Deutschland zum Teil ernüchternden Ergebnissen internationaler Schulleistungsuntersuchungen wie TIMSS (Third International Mathematics and Science Study; vgl. Baumert, Bos & Lehmann, 2000a, 2000b), PISA (Programme for International Student Assessment; vgl. Baumert et al., 2001; Prenzel et al., 2004) und IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersu-



Quelle: Maaz et al., 2006, S. 310.

Abbildung 2: Vereinfachtes Modell der Genese von Bildungsentscheidungen nach den Grundannahmen der Werterwartungstheorie

chung; vgl. Bos et al., 2003) eingeleitet. Diese Studien konnten übereinstimmend zwei grundlegende Defizite des deutschen Bildungssystems aufzeigen: einerseits den im internationalen Vergleich unerwartet niedrigen Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler und andererseits die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung und dem Kompetenzerwerb in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft und dem Migrationsstatus (vgl. Baumert & Schümer, 2001, 2002; Ehmke et al., 2004). Vor diesem Hintergrund entstanden verschiedene Forschungsprojekte, die zum großen Teil noch nicht abgeschlossen sind und aus denen in den folgenden Jahren weitere Erkenntnisse zu den genauen Wirkungsmechanismen beim Übergang auf eine weiterführende Schule zu erwarten sind. In diesem Sinne kann die dritte Phase auch als Vertiefungsphase bezeichnet werden, in der verschiedene Aspekte der Bildungsentscheidung genauer untersucht werden.

Mit Rückgriff auf die Arbeiten von Boudon und die Formalisierungen von Erikson, Jonsson, Breen, Goldthorpe und Esser sowie unter Verwendung curricular valider Leistungsindikatoren war es möglich, primäre und sekundäre Herkunftseffekte, die an den Bildungsübergängen wirksam werden, voneinander zu trennen und handlungstheoretische Erklärungsansätze in die Modellierung von Bildungsübergängen zu integrieren.

In der neueren empirischen Bildungs- und Sozialforschung bildet die Forschung zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I einen deutlichen Schwerpunkt (vgl. u. a. Arnold et al., 2007; Becker, 2003; Ditton, 2007a; Harazd & von Ophuysen, 2008; Maaz et al., 2006; Maaz, Neumann et al., 2008; Maaz & Baumert, 2009; Müller-Benedict, 2007, 2008; Paulus & Blossfeld, 2007; Schneider, 2008; Stocké, 2007; Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007; Trautwein & Baeriswyl, 2007). An dieser Gelenkstelle individueller Bildungsverläufe werden durch die Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedliche Schulformen oder Bildungsgänge Leistungsunterschiede, die sich während der Grundschulzeit entwickelt haben oder schon zum Schulbeginn bestanden, offen sichtbar und im relativen Schulbesuch der weiterführenden Schulformen dokumentiert. Diese Leistungsunterschiede sind aber von der sozialen und ethnisch-kulturellen Herkunft nicht unabhängig. Insofern ist auch eine Verteilung in Abhängigkeit von der erzielten Leistung immer mit der Offenlegung sozialer und ethnisch-kultureller Disparitäten verknüpft. Soweit die sozialen und ethnischen Unterschiede der Bildungsbeteiligung auf unterschiedlichen Leistungen und Fähigkeiten beruhen, können sie in Anlehnung an Boudon primäre Disparitäten genannt werden. Über die Frage, ob solche Unterschiede „gerecht“ sind, lässt sich streiten; festzuhalten bleibt jedoch, dass sie durchaus mit gängigen Vorstellungen der leistungsbezogenen Verteilungsgerechtigkeit, wie sie sich auch in Schulgesetzen widerspiegeln, vereinbar sind. Darüber hinaus entstehen aber beim Übergang in die weiterführenden Schulen aufgrund des differenziellen Entscheidungsverhaltens von Eltern auch neue und zusätzliche Unterschiede der Bildungsbeteiligung, die von Begabung, Leistung und anderen leistungsrelevanten Personmerkmalen unabhängig sind. Diese sekundären Disparitäten verletzen in besonderer Weise das Gerechtigkeitsempfinden.

1.3 Zentrale Ergebnisse empirischer Studien

Für den Übergang in die Sekundarstufe I konnten in verschiedenen Studien primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft belegt werden. Sekundäre Effekte lassen sich dabei beim Übergang selbst nachweisen (u. a. Becker, 2000a, 2003; Ditton, Krüskens & Schauen-

berg, 2005; Stocké, 2007; Baumert & Schümer, 2001; Ehmke et al., 2004; Ehmke, Hohensee, Siegle & Prenzel, 2006; Merkens & Wessel, 2002; Ditton, 2005, 2007a; Pietsch, 2007), aber auch bei der Vergabe von Grundschulempfehlungen (u. a. Arnold et al., 2007; Bos et al., 2004; Ditton, 2005; Lehmann, Peek & Gänsfuß, 1997) oder für die elterliche Bildungsaspiration (Ditton et al., 2005; Ditton & Krüskens, 2006a; Paulus & Blossfeld, 2007).

Die PISA-Studie lieferte Hinweise darauf, dass für den Zugang zu attraktiven Bildungsgängen nicht nur die Leistung der Schülerinnen und Schüler ausschlaggebend ist, sondern die Allokation systematisch mit der Verortung der Eltern im soziokulturellen Strukturgefüge variiert (Baumert & Schümer, 2001; Ehmke & Baumert, 2007). Es konnten gravierende sozial bedingte Ungleichheiten primärer und sekundärer Art nachgewiesen werden (vgl. Baumert & Schümer, 2001). Zum Beispiel hatten Jugendliche aus der oberen Dienstklasse ungefähr dreimal so hohe Chancen, ein Gymnasium anstelle einer Realschule zu besuchen, wie Jugendliche aus Arbeiterfamilien – und zwar auch dann, wenn man nur Personen mit gleicher Begabung und gleichen Fachleistungen verglich.

Ein Vergleich der PISA-Ergebnisse aus 2000 mit denen aus dem Jahr 2006 (vgl. Tab. 1) zeigt zunächst, dass sich die Bildungsbeteiligung in den Sozialschichten nicht wesentlich verändert hat. Zwar haben sich die relativen Chancen des Gymnasialbesuchs zugunsten der sozial weniger begünstigten sozialen Gruppen verbessert. Insgesamt konnten aber auch mit den Daten aus PISA 2006 hohe Disparitäten insbesondere des Gymnasialbesuchs nachgewiesen werden. Die leichte Abschwächung der Kennwerte weist jedoch in eine aus bildungspolitischer Sicht wünschenswerte Richtung.

Bereits im Vorfeld des Übergangs in das Sekundarschulsystem kommt es zu sozialen Disparitäten. Die Vergabe der Grundschulempfehlungen erfolgt nicht ausschließlich nach leistungsbezogenen Kriterien (Arnold et al., 2007; Bos et al., 2004; Ditton, 2005; Ditton et al., 2005; Merkens & Wessel, 2002). Bei gleicher Leistung sind die Chancen, eine Gymnasialempfehlung anstelle einer Realschulempfehlung zu bekommen, für Kinder aus den oberen Sozialschichten größer als für Kinder aus sozial weniger privilegierten Schich-

Tabelle 1: Relative Chancen des Gymnasialbesuchs in Abhängigkeit von der Sozialschichtzugehörigkeit am Beispiel von PISA 2000 und 2006 (*odds ratios*)

Sozialschichtzugehörigkeit der Eltern	Bildungsgang (<i>Ref. Realschule</i>)			
	2000		2006	
	I	II	I	II
Obere Dienstklasse (I)	4.3	2.9	2.7	2.2
Untere Dienstklasse (II)	3.3	2.4	2.1	1.9
Routinedienstleistungen (III)	1.8	1.8	1.6	1.3
Selbstständige (IV)	1.9	1.6	n.s.	n.s.
Facharbeiter (V, VI)	1	1	1	1
Un- und Angelernte Arbeiter (VII)	n.s.	n.s.	0.7	0.8

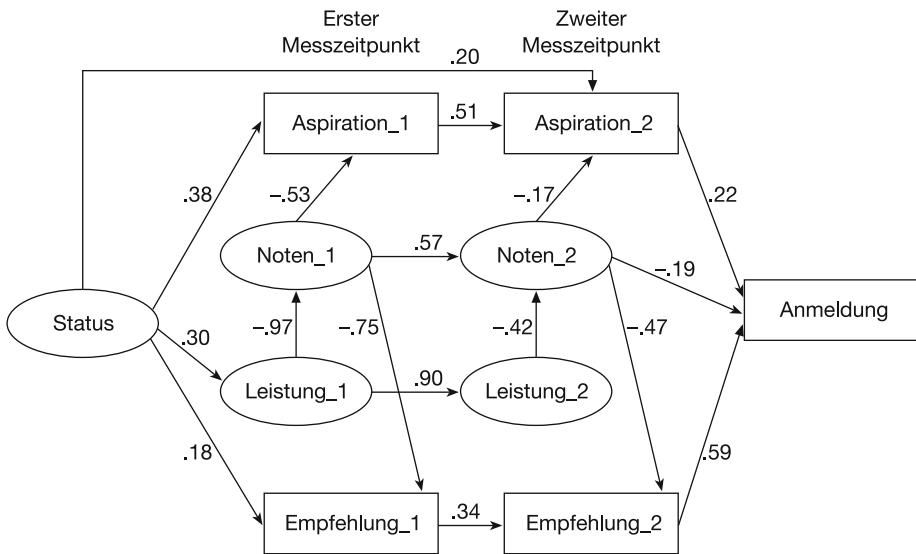
I = ohne Kontrolle von Kovariaten, II = Kontrolle von kognitiven Grundfähigkeiten und Lesekompetenz. n.s. = nicht signifikant.

Quelle: Baumert & Schümer, 2001, S. 357; Ehmke & Baumert, 2007, S. 330.

ten. Um die Arbeit der Lehrkräfte an dieser Übergangssituation richtig einschätzen zu können, bedarf es eines differenzierten Blicks auf die Befunde. Ditton (2005) analysierte zusätzlich die Bildungswünsche der Eltern und stellte diese Ergebnisse den Grundschulempfehlungen gegenüber. Bei vergleichbaren Leistungen der Kinder waren die Chancen, dass Eltern, die selbst das Abitur erworben haben, für ihre Kinder das Gymnasium anstelle einer anderen Schulform wünschen, 8,84-mal so groß wie die von Eltern, die maximal einen Hauptschulabschluss besitzen. Für die durch die Lehrer erteilte Grundschulempfehlung berichtete Ditton einen deutlich geringeren Effekt ($\text{odds ratio} = 3,92$). Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Arnold et al. (2007) mit den Daten der IGLU-2006-Studie. Nach Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten und der Lesekompetenz fiel der Effekt der sozialen Herkunft auf eine Gymnasialempfehlung geringer aus ($\text{odds ratio} = 2,64$) als der Effekt auf die Gymnasialpräferenz der Eltern ($\text{odds ratio} = 3,83$) (Arnold et al., 2007). Damit war zwar die Chance, eine Gymnasialempfehlung anstelle einer Realschulempfehlung zu bekommen, für ein Kind, dessen Eltern das Abitur haben, auch bei der Kontrolle schulischer Leistungen fast viermal so groß wie die eines Kindes, dessen Eltern maximal einen Hauptschulabschluss vorweisen konnten. Vergleicht man die Ergebnisse mit der Bildungsaspiration der Eltern, dann ist zu erkennen, dass die Empfehlungen der Lehrer sehr viel weniger an die soziale Herkunft gekoppelt sind als die Bildungsaspirationen der Eltern (vgl. Ditton, 1987, 1989, 2007b; Arnold et al., 2007). Diesen Ergebnissen zufolge wirkt die Grundschulempfehlung „sozial korrigierend“ und sozial selektiv zugleich.

Abbildung 3 zeigt die wichtigsten Komponenten des von Ditton (2007c, S. 83) angepassten Modells. Wichtigster Prädiktor für die tatsächlichen Schulanmeldungen (Ordinalskala mit drei Ausprägungen) ist in diesem Modell die Übergangsempfehlung der abgebenden Grundschule. Die Empfehlung beruht primär auf den Noten des letzten Zeugnisses, die erwartungsgemäß leistungs-, aber in bemerkenswerter Weise nicht sozial-schichtabhängig sind. Der Urteilsprozess, der zur endgültigen Übergangsempfehlung führt, erweist sich nur in relativ geringem Maße anfällig für Sozialschichteinflüsse. Als weitere Prädiktoren der Anmeldung weist das Modell die Noten des Übergangszeugnisses und die elterlichen Bildungsaspirationen aus, die sich im Zusammenspiel von Noten und Sozialstatus formen. Die soziale Herkunft wirkt sich auf die zum Übergangszeitpunkt erfassten Elternaspirationen sowohl direkt als auch indirekt, vermittelt über frühere Übergangsvorstellungen, aus. Dittons Übergangsmodell klärt den Vermittlungsmechanismus zwischen Sozialschicht und Bildungsentscheidung zufriedenstellend auf: Der Einfluss der sozialen Herkunft war in diesem Modell vollständig mediiert.

Dem Übergang in die Sekundarstufe I kommt eine Schlüsselstellung in der Bildungslaufbahn eines jungen Menschen zu. Aber auch nach diesem frühen Übergang kommen Merkmale der sozialen Herkunft zum Tragen, wenn es um den Zugang zu weiterführenden Schulen geht. Mit den Daten der „*Third International Mathematics and Science Study*“ (TIMSS) fanden Schnabel und Schwippert (2000) auch bei Kontrolle der Fachleistungen in Mathematik und Physik/Biologie signifikante Effekte des kulturellen Kapitals ($\text{odds ratio} = 2,33$) und des Bildungsabschlusses der Eltern ($\text{odds ratio} = 1,92$) auf den Übergang in die gymnasiale Oberstufe. Bei vergleichbaren Leistungen in den Bereichen Mathematik und Physik/Biologie erhöhten sich die Chancen für den Gymnasialzugang für Schülerinnen und Schüler aus Familien mit hohem kulturellem Kapital. Diese Effekte können als sekundäre Disparitäten interpretiert werden. Bei gleichen Leistungen



Quelle: Ditton, 2007c, S. 83.

Abbildung 3: Reduziertes Übergangsmodell für Bayern nach Ditton

lagen unterschiedliche Übergangsentscheidungen vor. Zu ähnlichen Befunden kommen auch andere Studien (u. a. Müller & Pollak, 2007).

Hinweise auf soziale Disparitäten des Hochschulzugangs unter Berücksichtigung primärer und sekundärer Effekte liefern einige Schulleistungsstudien. Auf der Grundlage der Längsschnittstudie „*Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter*“ (BIJU; Baumert et al., 1996; Watermann, Cortina & Baumert, 2004), in der Schülerinnen und Schüler im Abschlussjahr gymnasialer Oberstufen bzw. Oberstufen an Gesamtschulen getestet und befragt wurden, zeigten Schnabel et al. (2002), dass die Absicht, ein Studium zu beginnen, deutlich ansteigt, wenn ein Elternteil die allgemeine Hochschulreife anstelle eines niedrigeren Bildungsabschlusses aufweist – und zwar auch unter Kontrolle von Schulleistungen, Schulnoten und fachspezifischen Selbstkonzepten. Damit kann der Befund als sekundärer Herkunftseffekt interpretiert werden. In der nationalen Erweiterung der „*Third International Mathematics and Science Study*“ (TIMSS; Baumert et al., 2000a, 2000b) wies der höchste berufliche Bildungsabschluss der Eltern bei Kontrolle der Mathematiktestleistungen und der in den beiden Leistungskursen erzielten Punktzahlen einen positiven Effekt auf die Studienintention auf. Der Effekt des häuslichen Bildungsmilieus auf die Studienintention verringerte sich deutlich bei Kontrolle der perzipierten Studierenerwartungen der Eltern (Schnabel & Gruehn, 2000). Erste Analysen, in denen Entscheidungsmodelle explizit berücksichtigt wurden, stammen von Becker (2000b). Er überprüfte die Grundannahmen der Wert-Erwartungs-Theorie (Esser, 1999) im Hinblick auf die Studierbereitschaft von sächsischen Schülerinnen und Schülern am Ende der gymnasialen Oberstufe. Die Stärke der Untersuchung Beckers liegt in der theoriegeleiteten Analyse der Studierbereitschaft. Ein Rückgriff auf objektive Leistungsdaten

der Schülerinnen und Schüler war ihm jedoch nicht möglich, sodass unklar ist, wie valide seine Schätzungen des primären und des sekundären Herkunftseffekts sind. Er konnte mit seinen Analysen jedoch die Wirkungsweise der in der Wert-Erwartungs-Theorie postulierten Zusammenhänge belegen (vgl. auch Becker & Hecken, 2007, 2008, 2009a, 2009b).

Maaz (2006) überprüfte mit den Daten der TOSCA-Studie (Köller, Watermann, Trautwein & Lüdtke, 2004) ebenfalls die Annahmen der Wert-Erwartungs-Theorie bei Abiturientinnen und Abiturienten in Baden-Württemberg. Er verwendete dieselbe Operationalisierung, die Becker (2000b) vorgeschlagen hatte. Die Vorzüge der TOSCA-Studie bestehen darin, dass (a) auf kognitive Grundfähigkeiten, Testleistungen in einem curricular validen Mathematiktest und dem *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) sowie auf die Abiturnote zurückgegriffen und damit deutlich besser für den primären Herkunftseffekt kontrolliert werden kann, (b) der soziale Hintergrund mehrdimensional und über Struktur- und Prozessmerkmale erfasst wurde und (c) eine Überprüfung der Annahmen der Wert-Erwartungs-Theorie im Hinblick auf die Studienintention und die Studienaufnahme möglich ist. Maaz identifizierte, bezogen auf die Studienintention, einen signifikanten, aber schwachen sekundären Herkunftseffekt, der vollständig durch die Variablen der Wert-Erwartungs-Theorie vermittelt wurde. Darüber hinaus leisteten die Variablen der Wert-Erwartungs-Theorie einen substanziellen Erklärungsbeitrag zur Studienintention. Auch im Hinblick auf die Studienaufnahme bestätigten sich die Modellannahmen der Wert-Erwartungs-Theorie: Je höher die Bildungsmotivation der Schülerinnen und Schüler und je geringer die Investitionskosten, desto wahrscheinlicher war die Studienaufnahme. Bei Kontrolle der Studienintention ergab sich ein schwacher positiver Effekt der Erfolgswahrscheinlichkeit auf die Studienaufnahme. Veränderungen zwischen Studienintention und Studienaufnahme ließen sich demnach auf Unterschiede in den Erfolgserwartungen zurückführen. Merkmale der sozialen Herkunft hatten bei Kontrolle der Studienintention keinen unabhängigen Effekt auf die Studienaufnahme.

1.4 Fazit und Herausforderungen

In den vergangenen Jahren hatte die Forschung zu Disparitäten der Bildungsbeteiligung Hochkonjunktur; die Wissensbasis hat sich dadurch wesentlich verbreitert. Gleichwohl bleibt eine Reihe von offenen Fragen. Auf einige soll an dieser Stelle hingewiesen werden.

Die adäquate Modellierung von sekundären Herkunftseffekten setzt voraus, dass es gelingt, die Effekte primärer Disparitäten in den entsprechenden Modellen zu kontrollieren. Die meisten gegenwärtig publizierten Studien kontrollieren in sinnvoller und vermutlich ausreichender Weise für Unterschiede, die sich in Schulleistungstests zeigen. Dagegen werden andere Fähigkeiten und Fertigkeiten, die positiv auf den Schulerfolg wirken können – wie beispielsweise soziale Fähigkeiten und motivationale Orientierungen – und für die ebenfalls primäre soziale Disparitäten nachweisbar sind, kaum oder unzureichend berücksichtigt (Bos et al., 2004; Ditton & Krüsken, 2006a). Es ist zu vermuten, dass die Schätzung sekundärer Herkunftseffekte niedriger ausfällt, wenn zukünftigen Studien eine adäquate Instrumentierung und Kontrolle gelingt.

Optimistischer ist die Situation in Bezug auf die noch ausstehenden Modellierungen des (psychologischen) Entscheidungsfindungsprozesses vor dem Übergang zu beurteilen.

Eine Reihe von Studien (z. B. BIKS, ELEMENT, TIMSS), deren Ergebnisse in absehbarer Zeit publiziert werden dürften, befasst sich mit der Modellierung dieser Phase der Urteilsbildung. Aus wissenschaftlicher und praktischer Sicht sind darüber hinaus die Konsequenzen von mehreren anstehenden bzw. vollzogenen institutionellen Veränderungen von hohem Interesse. Die Verlängerung der Grundschulzeit in Hamburg sowie Mecklenburg-Vorpommern auf sechs Jahre, die Einführung bzw. Höhergewichtung standardisierter Leistungstests bei Übergängen und die zunehmend verpflichtenden Elternberatungsgespräche vor dem Übergang sind Maßnahmen, die auch dazu dienen sollen, soziale Disparitäten zu verringern (vgl. Baeriswyl, Wandeler, Trautwein & Oswald, 2006). Von den teilweise systematisch angelegten Begleituntersuchungen ist zu erwarten, dass sie das Wissen darüber fördern, inwieweit sich die über Jahrzehnte hinweg als zäh erweisenden sekundären Disparitäten institutionell abbauen lassen können.

2 Entstehen Bildungsungleichheiten innerhalb einer Institution des Bildungssystems?

2.1 Theoretische Grundlagen

Die Genese von sozialen Disparitäten im Bildungssystem lässt sich als Folge sozial-schichtabhängiger Entscheidungsprozesse an den Gelenkstellen von Bildungskarrieren verstehen. In der Sequenz institutionalisierter Übergangsentscheidungen akkumuliert sich soziale Ungleichheit. Aber spätestens seit den theoretischen Arbeiten von Bourdieu und Passeron (1971) gilt auch die Institution Schule selbst als eine maßgebliche Ursache für die intergenerationelle Reproduktion sozialer (und ethnischer) Ungleichheit. Die dabei wirkenden Mechanismen können im Einzelnen sehr unterschiedlich sein; strukturell sind sie jedoch insgesamt auf Wechselwirkungen zwischen Personmerkmalen – genauer Statusmerkmalen – und dem Angebot bzw. der Nutzung schulischer Ressourcen und Opportunitäten zurückzuführen. In diesem Rahmen sind drei Argumentationslinien zu unterscheiden. Eine Reihe von Autoren geht davon aus, dass eine sozial (und ethnisch) selektive Erwartungs-, Wertschätzungs- und Belohnungsstruktur in Bildungsinstitutionen für über die Schullaufbahn wachsende soziale Disparitäten verantwortlich sind (Helsper et al., 2009; Schofield, 2006; Lehmann et al., 1997; Alexander & Schofield, 2008). Die zweite Argumentationslinie geht auf Bourdieus Habitustheorie zurück, wenn ein *misfit* zwischen sozialem und kulturellem Habitus von unteren Sozialschichten und Minoritäten und schulischen Verhaltensnormen und Sprachcodes wachsende Ungleichheit erklären soll (Bourdieu & Passeron, 1971; Diefenbach, 2004; Cummins, 2000; Eckhardt, 2008; Stanat, 2006; Gomolla & Radtke, 2007). Der dritte Argumentationsstrang setzt mit der Erklärung über die Schullaufbahn wachsender Kompetenzunterschiede genereller an. In dieser Perspektive wird die Interaktion zwischen kognitiven Ressourcen – vor allem Intelligenz und Vorwissen – und motivationalen Orientierungen einerseits und der effizienten Nutzung universell verfügbarer schulischer Lerngelegenheiten andererseits als disparitätsverursachender Mechanismus herausgestellt. Dieser Mechanismus kann dazu führen, dass relativ kleine Ausgangsdifferenzen im Entwicklungsverlauf in einem Akkumulationsprozess zu gravierenden Kompetenzunterschieden werden (Weinert & Hany,

2003; Ceci & Papierno, 2005; Esser, 2006; DiPrete & Eirich, 2006). Da die Ausgangsunterschiede über soziale und ethnische Gruppen nicht gleich verteilt sind, ergeben sich aus diesem in der gesamten Population wirksamen Prozess als Nebenfolge auch sich vergrößernde soziale und ethnische Disparitäten des Kompetenzerwerbs.

2.2 Empirische Befundlage

Der Nachweis, dass soziale Disparitäten im Kompetenzerwerb auf eine Wechselwirkung zwischen sozialen Statusmerkmalen und dem Angebot bzw. der Nutzung von schulischen Ressourcen zurückzuführen sind, verlangt die Erfüllung zweier Bedingungen: Erstens muss sich zeigen lassen, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem sozialen Hintergrund in denselben Klassen unterschiedlich viel hinzulernen. Da ein solches Muster – so es denn gefunden wird – aber auch durch unterschiedlich effektive Förderung außerhalb der Schule zustande kommen könnte (*primäre Disparitäten*, siehe oben), muss zweitens belegt werden, dass diese Unterschiede tatsächlich durch differenzielle Angebots- und Nutzungsprozesse innerhalb von Lerngruppen zustande kommen. Der Nachweis der zweiten Bedingung kann dann entfallen, wenn schon die erste Bedingung nicht erfüllt ist. In einigen in Deutschland durchgeführten Studien, in denen die Sozialschichtabhängigkeit von Lernprozessen innerhalb von Schulen und Klassen untersucht wurde, war genau dieser Befund anzutreffen.

Dass es Interaktionen zwischen Merkmalen der sozialen und ethnischen Herkunft in der Familie und der Erwartungs-, Anerkennungs- und Belohnungsstruktur der Schule gibt, ist vor allem in qualitativen Studien beschrieben und analysiert worden (u. a. Helsper et al., 2009; Helsper, Busse, Hummrich & Kramer, 2008; Schofield, 2006; Gomolla & Radtke, 2007). Es ist aber nur bedingt möglich zu prüfen, ob diese Passungsprobleme tatsächlich entwicklungsrelevant zum Beispiel in Bezug auf Leistung, Motivation oder Persönlichkeit sind.

Für das deutsche Bildungssystem konnte im Rahmen der Längsschnittstudie „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“ (BIJU) die Entwicklung der Schülerleistungen von der 7. bis zur 10. Klassenstufe mit vier Messzeitpunkten im Längsschnitt untersucht werden (vgl. Baumert & Köller, 1998; Baumert, Köller & Schnabel, 2000). Die Analysen wiesen keinen systematischen Zusammenhang zwischen Leistungsentwicklung und Indikatoren der sozialen Herkunft nach, wenn das Vorwissen und die kognitiven Grundfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern kontrolliert wurden.

Der an die PISA-2003-Studie gekoppelte Längsschnitt von der 9. zur 10. Klassenstufe bietet eine weitere Datengrundlage, mit deren Hilfe soziale Unterschiede im Kompetenzerwerb in der Bildungsbiografie genauer untersucht werden können. Am Beispiel der mathematischen Kompetenz zeigten Ehmke et al. (2006), dass soziale Disparitäten in der mathematischen Kompetenz im Verlauf eines Schuljahres unverändert bleiben. Dieser Befund besagt jedoch nicht, dass das Elternhaus für die Entwicklung mathematischer Fähigkeiten in der 9. Klasse unbedeutend ist. Zwar gibt es keinen Zusammenhang zwischen Lernzuwachs und sozioökonomischem Status (gemessen mit dem ISEI) oder der Bildungsqualifikation der Eltern, aber die konkrete elterliche schulbezogene Unterstützung machte einen nachweisbaren Unterschied (Tab. 2).

Tabelle 2: Vorhersage der mathematischen Kompetenz in der 10. Klassenstufe (PISA-2003-Längsschnitt)

	Modell 1		Modell 2	
	<i>b</i>	β	<i>b</i>	β
Mathematische Kompetenz Klasse 9	0.89*	0.91*	0.89*	0.91*
Sozioökonomischer Status (HISEI)	0.64	0.01	0.42	0.00
Bildungsabschluss der Eltern (in Jahren)	1.56*	0.03*	1.23	0.02
Migrationshintergrund (0 = nein, 1 = ja)	-2.66	-0.01	-2.06	-0.01
Kulturelle und lernrelevante Besitzgüter			0.84	0.02
Kulturelle Aktivitäten			0.83	0.01
Schulbezogene Unterstützung			1.50*	0.02*
Mathematikbezogene Einstellungen			-0.49	-0.01
<i>R</i> ²	.85		.85	

* $p < .05$.

Quelle: Ehmke et al., 2006, S. 240.

In einer neueren Reanalyse von Daten der Hamburger „Lernausgangsuntersuchung“ (LAU) konnten Caro und Lehmann (2009) sogar gegenteilige Befunde zeigen, wonach sich soziale Unterschiede in der Lesekompetenz und den mathematischen Fähigkeiten zwischen der 5. und 9. Jahrgangsstufe verringerten.

Die hier beschriebenen Befunde für das Sekundarschulsystem decken sich mit Ergebnissen niederländischer und schwedischer Grundschulstudien (Aarnoutse & van Leeuwe, 2000; Luyten, Cremers-van Wees & Bosker, 2003; Verachtert, van Damme, Onghena & Ghesquière, 2009; Lindahl, 2001). Aktuelle Arbeiten von Baumert et al. zeigen, dass die Entwicklung der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft in Berliner Grundschulen über zwei Schuljahre hinweg parallel verläuft. Im Fach Mathematik öffnet sich im gleichen Zeitraum die soziale Leistungsschere geringfügig.

Für die USA berichteten Alexander, Entwisle und Olson (2001, 2007) Ergebnisse der *Beginning School Study* (BSS) in Baltimore, nach denen die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft in der Grundschule während der tatsächlichen Schulzeit weitgehend parallel verlief, während in der Sommerpause eine beachtliche Wechselwirkung mit der Sozialschicht auftrat. In neueren Untersuchungen, die auf den repräsentativen Längsschnitt der *Early Childhood Longitudinal Study* (ECLS) zurückgreifen, konnte der Befund paralleler Entwicklungsverläufe während der Schulzeit jedoch nicht repliziert werden (Reardon, 2003; Downey, von Hippel & Broh, 2004; Morgan, Farkas & Hibel, 2008; Rumberger & Arellano, 2007). Die Kompetenzentwicklung im Lesen und in Mathematik verlief in amerikanischen Grundschulen sozialschichtabhängig. Für die unterschiedlichen Entwicklungsverläufe sind jedoch primär Unterschiede zwischen Schulen und Nachbarschaften verantwortlich (Reardon, 2003; Benson & Borman, 2007; Aikens & Barbarin, 2008; Fryer & Levitt, 2004). Ob überhaupt Wechselwirkungen zwischen Statusmerkmalen der Schülerinnen und Schüler

Tabelle 3: Multiple Regressionen der Testleistungen im Bereich Mathematik ($N = 4.730$) und Englisch ($N = 3.716$) auf den sozialen Hintergrund und die Gymnasialform; Ergebnisse aus HLM-Analysen (standardisierten $[\beta]$ und unstandardisierten $[b]$ Koeffizienten)

	Mathematik		Englisch	
	b	β	b	β
SIOPS ¹	-99.22***	0.03***	-99.31***	0.07***
<i>Schulform (Referenz: AG)</i>				
WG ²	-73.32***	-0.88***	-43.49***	-0.83***
TG ²	-4.70***	-0.06***	-40.12***	-0.77***
ArG/EG/SG ²	-99.22***	-1.19***	-44.63***	-0.86***
Achsenabschnitt	-503.28***		-529.68***	

AG = Allgemeinbildendes Gymnasium, ArG = Agrarwissenschaftliches Gymnasium, EG = Ernährungswissenschaftliches Gymnasium, SG = Sozialpädagogisches Gymnasium, TG = Technisches Gymnasium, WG = Wirtschaftswissenschaftliches Gymnasium. SIOPS = höchstes Berufsprestige der Familie. *** $p < .001$.

¹ Vollständig standardisierte Regressionskoeffizienten.

² Y-standardisierte Regressionskoeffizienten.

Quelle: Maaz, Nagy, Trautwein, Watermann & Köller, 2004, S. 157.

und Nutzung schulischer Ressourcen für die Vergrößerung sozialer Unterschiede während der Grundschulzeit eine Rolle spielen, ist somit nicht abschließend geklärt.

Für den Bereich der Sekundarstufe II weisen Ergebnisse der Längsschnittstudie „Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren“ (TOSCA) (Köller et al., 2004) darauf hin, dass nach Konstanzhaltung der besuchten Schulform in der gymnasialen Oberstufe (allgemeinbildendes oder berufliches Gymnasium) nur noch geringe Effekte der sozialen Herkunft auf die Fachleistungen in Mathematik und Englisch auftreten (vgl. Maaz et al., 2004). Obwohl die entsprechenden Koeffizienten das statistische Signifikanzkriterium erreichten, waren sie vom Betrag her vernachlässigbar (Tab. 3). Der Zusammenhang zwischen der Sozialschicht und den untersuchten Fachleistungen konnte zum Großteil auf die besuchte Gymnasialform zurückgeführt werden. Eine systematische Benachteiligung von sozial schwächer gestellten Schülerinnen und Schülern innerhalb einzelner Schulformen konnte nicht nachgewiesen werden. In Übereinstimmung mit den vorliegenden längsschnittlichen Befunden zur schulischen Leistungsentwicklung (in der gymnasialen Oberstufe) deuten auch in TOSCA darauf hin, dass der Zusammenhang zwischen Fachleistungen und sozialer Herkunft vorwiegend über systematische Unterschiede der untersuchten Schulformen vermittelt wird.

2.3 Fazit und Herausforderungen

In der jüngeren empirischen Forschung in Deutschland lassen sich also keine überzeugenden Belege für Wechselwirkungen zwischen Sozialstatus der Schülerinnen und Schüler und schulischer Opportunitätsstruktur finden, obwohl insbesondere die Bourdieu'sche

Mittelschicht-Hypothese weit verbreitet ist. Dies bedeutet aber nicht, dass die Bourdieu'schen Vorstellungen obsolet wären. Erstens muss darauf hingewiesen werden, dass Belege für die Mittelschicht-Hypothese in manchen Schulsystemen deutlicher ausfallen können als in anderen. Die Ausbildung der Lehrkräfte und die „Kultur“ von Schule sind Phänomene, die auf bestimmten gesellschaftlichen und kulturellen Traditionen fußen und länderspezifisch unterschiedlich ausfallen. Zweitens muss betont werden, dass Indikatoren der Sozialschicht nicht gleichzusetzen sind mit Indikatoren der Bildungsnähe der Herkunftsfamilie bzw. dem schulbezogenen elterlichen Engagement. Solche „Prozessvariablen“ (vgl. Baumert, Watermann & Schümer, 2003; Baumert & Maaz, 2006) sind nach heutigem Wissensstand für die Analyse sozialer Unterschiede als wichtige Indikatoren mit zu berücksichtigen. Die Effekte der Sozialschicht sind größtenteils über familiäre Prozessmerkmale (z. B. kulturelles Kapital) vermittelt (vgl. Maaz & Watermann, 2007; Jungbauer-Gans, 2004, 2006). Dieser Vermittlungseffekt kann als ein Hinweis auf die Reproduktionsannahme von Bourdieu interpretiert werden. Darüber hinaus deuten aber verschiedene Studien darauf hin, dass Merkmale wie die Bildungsnähe oder kulturelle Aktivitäten auch einen von der Sozialschicht unabhängigen Effekt auf Bildungsübergänge haben (Maaz & Watermann, 2007) und so im Sinne DiMaggios (1982; DiMaggio & Mohr, 1985; Mohr & DiMaggio, 1995) auch Mobilitätsprozesse ermöglichen können.

Nach dem Ansatz von Bourdieu ist Schule generell eine Institution der Mittelschicht. Von daher wird auch ein durchgängig positiver Effekt auf „passende“ Schülerinnen und Schüler postuliert. Realistischer scheint es zumindest in Deutschland jedoch zu sein, auf Schul- und Lehrerebene von substantziellen Unterschieden auszugehen. Der soziale und kulturelle Hintergrund von Lehrkräften ist inzwischen sehr heterogen und viele Schulen haben die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Benachteiligungen explizit zum Programm gemacht. In dieser Situation wäre eine Modellierung der Herkunftseffekte in Form von *cross-level*-Interaktionen (Charakteristika von Schulen/Lehrkräften interagieren mit Herkunfts-Charakteristika der Schülerinnen und Schüler) plausibler als Modelle, die von Haupteffekten auf Schülerebene ausgehen. Leider prüften die vorliegenden Arbeiten nicht direkt diese *cross-level*-Interaktion zwischen Schulmerkmalen und dem Zusammenhang zwischen sozialer und ethnischer Herkunft und Leistungszuwachs, sodass nichts Näheres über die Bedingungen, unter denen indirekte Effekte kumulativen Vorteils auftreten, gesagt werden kann (vgl. Esser, 2006, S. 364 ff.; Portes & Hao, 2004; Portes & McLeod, 1996).

3 Entstehen Bildungsungleichheiten zwischen institutionalisierten Bildungsprogrammen durch differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus?

3.1 Theoretische Grundlagen

Soziale Ungleichheiten im erreichten Leistungsniveau können dadurch entstehen bzw. vergrößert werden, dass Schülerinnen und Schüler mit günstigem sozialen Hintergrund eine „bessere“ Beschulung erhalten als Gleichaltrige mit weniger günstigem sozialen Hintergrund. Es handelt sich hierbei um einen zweistufigen Mechanismus: (1) Schülergruppen (Klassen, Schulen) unterscheiden sich hinsichtlich der sozialen Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler – in bestimmten Schülergruppen (wie beispielsweise Gymnasialklassen) sind, wie oben bereits beschrieben, Schülerinnen und Schüler

aus sozial besser gestellten Familien überrepräsentiert. (2) In den Klassen bzw. Schulen, in denen Schülerinnen und Schüler aus sozial besser gestellten Familien überrepräsentiert sind, findet sich ein überdurchschnittlicher Leistungszuwachs. Während sich die Schere zwischen Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlicher sozialer Herkunft innerhalb einer Klasse womöglich schließt, vergrößern sich Unterschiede zwischen unterschiedlichen Schulklassen bzw. Schulen.

Verschiedene Varianten dieses zweistufigen Mechanismus sind denkbar bzw. wahrscheinlich. Das gilt erstens für die soziale Homogenisierung von Lerngruppen. Da Schulleistung mit sozialer Herkunft assoziiert ist, findet in allen Systemen, die eine Leistungs-differenzierung einsetzen, auch eine soziale Homogenisierung statt. Die am weitesten verbreitete Form der Leistungsdifferenzierung findet sich im internationalen Vergleich *innerhalb* von Schulen – sei es, dass Schülerinnen und Schüler fachbezogen („setting“) oder fachübergreifend („streaming“) für längere Zeit unterschiedlichen Leistungsgruppen zugewiesen werden, oder sei es, dass sie neigungsorientiert Kurse wählen. Dem gegenüber steht eine leistungsbezogene Differenzierung *zwischen* Schulen, die in den deutschsprachigen Ländern durch die Zuweisung auf unterschiedliche, fest institutionalisierte Schulformen bzw. Bildungsgänge in einer besonderen Ausformung vorliegt. Auch das sogenannte *implicit between-school tracking*, bei dem, wie in den USA, der Wohnort der Eltern sowie die Überzeugungen der Eltern hinsichtlich der Schulqualität eine große Rolle spielen, geht mit sozialer Segregation einher und führt aufgrund der Kovariation von sozialem Hintergrund und Leistung auch zu einer leistungsbezogenen Homogenisierung von Schulen. In Tabelle 4 (linke Spalte) ist für Länder mit *implicit between-school tracking* aufgezeigt, wie sehr sich die Zusammensetzung einzelner Schulen hinsichtlich sozialer und fähigkeitsbezogener Merkmale unterscheiden. Obschon zwischen den Schulen deutliche Unterschiede bestehen, wird der Großteil der Varianz durch Unterschiede innerhalb der Schülerschaft gebunden.

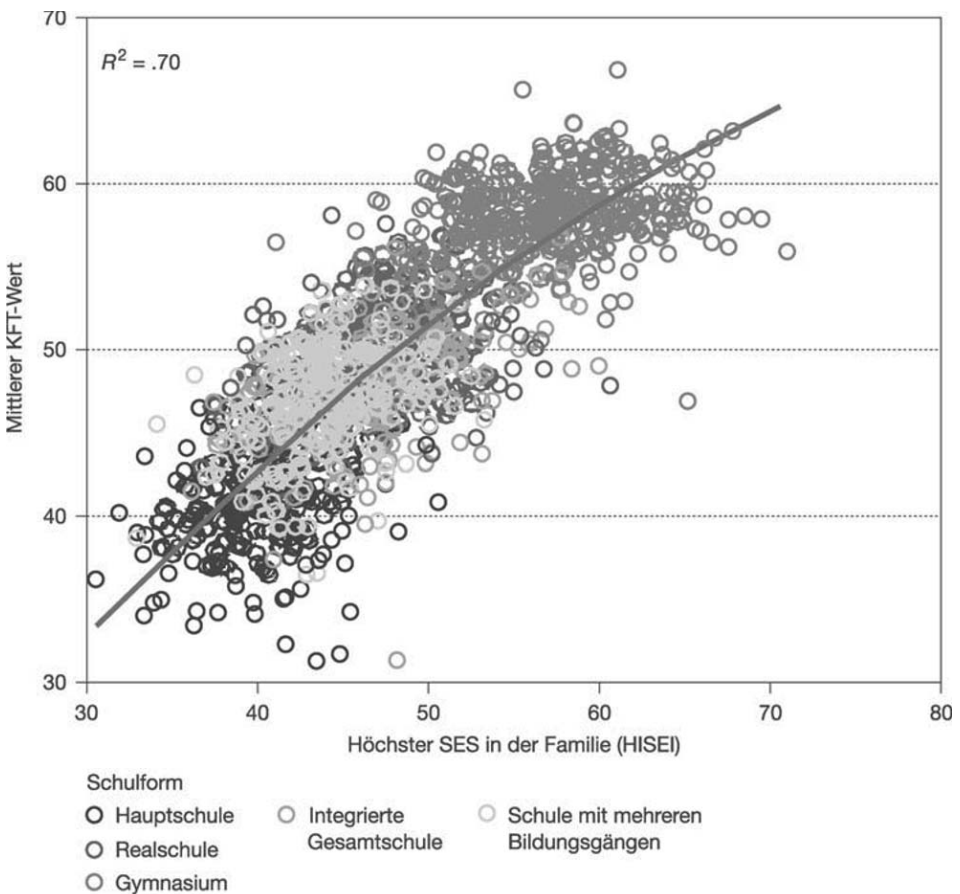
Das *explicit between-school tracking*, wie es unter anderem in den deutschsprachigen Ländern praktiziert wird, führt zu einer besonders starken leistungsbezogenen Differen-

Tabelle 4: Individuelle und institutionelle Varianzkomponenten der Lesekompetenz und der Sozialschichtzugehörigkeit in Bildungssystemen mit *implicit* und *explicit between-school tracking*

	<i>Implicit between-school tracking</i>		<i>Explicit between-school tracking</i>	
	Norwegen	Schweden	Deutschland	Österreich
<i>Lesekompetenz</i>				
Innerhalb von Schulen	89	90	39	52
Zwischen Schulen	11	10	5	12
Zwischen Schulformen	–	–	39	36
<i>Sozioökonomischer Status</i>				
Innerhalb von Schulen	91	87	78	78
Zwischen Schulen	9	13	5	5
Zwischen Schulformen	–	–	17	17

Quelle: Maaz, Trautwein et al., 2008, S. 102.

zierung, wie sich leicht anhand der Tabelle 4 (rechte Spalte) erkennen lässt. Aufgrund des Zusammenhangs von sozialem Hintergrund und Schulleistung und aufgrund der bereits beschriebenen Effekte von sozialem Hintergrund auf den Übertritt ist die Sekundarschule jedoch auch durch eine starke soziale Homogenisierung gekennzeichnet. Die lässt sich beispielhaft an Abbildung 4 erkennen, in der für die Schulen aus der deutschen Erweiterung zu PISA der Zusammenhang von kognitiven Fähigkeiten und dem sozioökonomischen Status der Schüler auf Schulebene dargestellt ist. Eine Hauptschule mit Realschulniveau oder eine Realschule mit Hauptschulniveau sollten eigentlich ebenso Ausnahmen darstellen wie ein Gymnasium mit Realschulniveau oder umgekehrt. Ganz offensichtlich unterscheiden sich aber nicht nur Schulen unterschiedlicher Schulformen, sondern auch Schulen derselben Schulform erheblich, und zwar sowohl hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung als auch des Fähigkeitsniveaus ihrer Schülerschaft (Baumert, Trautwein & Artelt, 2003).



Quelle: Baumert, Stanat & Watermann, 2006b, S. 96.

Abbildung 4: Zusammenhang zwischen Sozialschicht und kognitiven Grundfähigkeiten auf Schulebene