

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Wissenschaftliche Hausarbeit, die an der Universität Kassel angefertigt wurde. Die hier veröffentlichte Version kann von der als Prüfungsleistung eingereichten Version geringfügig abweichen. Weitere Wissenschaftliche Hausarbeiten finden Sie hier: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011040837235>

Diese Arbeit wurde mit organisatorischer Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel veröffentlicht. Informationen zum ZLB finden Sie unter folgendem Link:

[www.uni-kassel.de/zlb](http://www.uni-kassel.de/zlb)

Wissenschaftliche Hausarbeit  
im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das  
Lehramt an Hauptschulen und Realschulen  
im Fach Erziehungswissenschaften,  
eingereicht der Hessischen Lehrkräfteakademie – Prüfungsstelle Kassel –

**Soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem –  
Eine Analyse der Chancenverteilung beim Übergang von der  
Grundschule in die weiterführende Schule**

Verfasserin: Katrin Wapenhensch

Gutachter: Herrn Prof. Dr. Hans-Peter Kuhn  
Universität Kassel, Fachbereich 01

13. November 2017

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	3
<b>2. Begriffsdefinitionen</b> .....	7
2.1. Soziale Ungleichheit.....	7
2.1.1. Grundprobleme der Analyse.....	8
2.2. Bildungsbenachteiligung.....	9
2.3. Bildungsferne und Bildungsnähe.....	10
2.4. Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit.....	11
<b>3. Die deutsche Bildungsexpansion</b> .....	12
3.1. Verteilung auf die verschiedenen Schulformen.....	13
<b>4. Die PISA-Studie</b> .....	14
4.1. Wer nimmt an PISA teil?.....	15
4.2. Kompetenzerwerb und soziale Herkunft.....	15
4.3. Vergleich PISA 2000 und PISA 2012.....	20
<b>5. Aspekte der Ungleichheit</b> .....	23
5.1. Bildungsungleichheit und Geschlecht.....	24
5.2. Bildungsungleichheit und Migration.....	27
5.3. Bildungsungleichheit und soziale Herkunft.....	30
<b>6. Die Grundschule</b> .....	34
<b>7. Übergangsentscheidungen am Ende der Grundschulzeit</b> .....	36
7.1. Elterliche Bildungsentscheidungen.....	38
<b>8. Theoretische Grundlage – Ein Ansatz nach Boudon</b> .....	41
8.1. Primärer Herkunftseffekt.....	43
8.2. Sekundärer Herkunftseffekt.....	45
<b>9. Pierre Bourdieu – Die Habitus-Theorie</b> .....	47
9.1. Ökonomische Kapital.....	48

9.2. Kulturelles Kapital.....	48
9.3. Soziales Kapital.....	49
9.4. Der Bildungshabitus.....	49
<b>10. Spannungsverhältnis zwischen Übergangsempfehlung und elterlicher Bildungsentscheidung.....</b>	<b>51</b>
10.1. Verteilung auf die Schulformen nach der Übergangsempfehlung....	55
<b>11. Fazit.....</b>	<b>58</b>
Literaturverzeichnis.....	63
Abbildungsverzeichnis.....	67
Eidesstattliche Erklärung.....	69
Anhang.....	70

## 1. Einleitung

„Unterschiede der ‚Bildung‘ sind heute, gegenüber dem *klassenbildenden* Element der Besitz- und ökonomischen Funktionsgliederung, zweifellos der wichtigste eigentlich *ständebildende* Unterschied. [...] Unterschiede der ‚Bildung‘ sind – man mag das noch so sehr bedauern – eine der allerstärksten rein innerlich wirkenden sozialen Schranken. Vor allem in Deutschland [...]“ (Weber 1988, S.247-248).

Anders als noch zur Zeit der Ständegesellschaft findet sich heute in jeder modernen Gesellschaft ein Prozess sozialer Mobilität wieder, Individuen werden zwar nach wie vor in eine soziale Schicht hineingeboren, diese ist jedoch nicht unveränderbar.

Der Prozess der sozialen Mobilität ist verantwortlich für den Auf- und Abstieg in der sozialen Position. Man kann also theoretisch durch das Einbringen eigener Leistungen und Fleiß in der Gesellschaft sozial aufsteigen (Ditton & Maaz 2011). Allerdings ist die Frage nach der Chancenverteilung bei der sozialen Mobilität groß. Kann wirklich jeder aufsteigen oder gelingt dies immer nur graduell? Sind die Chancen für alle gleich groß? Oder werden unsere soziale Position und damit unsere Chance auf eine gute Bildung doch vererbt?

Die vorliegende Arbeit setzt sich intensiv mit dem Thema der sozialen Ungleichheit im 21. Jahrhundert auseinander und beschreibt welche Chancen Kinder aus den verschiedenen sozialen Schichten im deutschen Bildungssystem tatsächlich haben. Denn auch nach der Bildungsexpansion in den 1960er Jahren, wird dem deutschen Bildungssystem noch immer vorgeworfen, eine hohe soziale Selektivität aufzuweisen, diese Ergebnisse werden durch die PISA -Studie gestützt.

Bereits im frühen Alter von gerade einmal zehn Jahren werden die Schülerinnen und Schüler, welche im weiteren Verlauf auch allgemein als Gruppe der ‚Schüler‘ zusammengefasst werden, auf die unterschiedlichen Schulformen verteilt. Dabei teilt sich die Sekundarstufe I in die Haupt-, und Realschule sowie das Gymnasium, ergänzt werden diese Schulformen noch durch das

relativ neue Konzept der Gesamtschule. In einigen Bundesländern kann diese Liste noch erweitert werden (vgl. Brenner 2006, S.34ff). Diese frühzeitige Selektion wird in vielen empirischen Studien als einer der Hauptgründe für die soziale Ungleichheit zugrunde gelegt, unterstützt durch Theorien wie die von Boudon und seinen Herkunftseffekten oder Bourdieus Annahmen zum Habitus fallen die Ergebnisse meist recht eindeutig aus. Auch die IGLU-Studie belegt, dass auf dem Gymnasium weitaus mehr Kinder aus den oberen sozialen Schichten vertreten sind als Kinder aus bildungsfernen Familien. Begründet wird dies häufig mit den negativen Verhaltensmustern und dem simplen Sprachgebrauch der Kinder aus den unteren sozialen Schichten. Diese Begründung kann häufig auch auf Migrantenkinder übertragen werden (vgl. Gomolla & Radtke 2002). Aber auch das Geschlecht von Kindern kann, so IGLU und TIMSS in einigen Fällen zu einer ungleichen Verteilung führen, so sind die Fächer Deutsch und Mathematik auch heute noch von den Jungen und Mädchen unterschiedlich dominiert (vgl. Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert 2012; Bos, Wendt, Köller & Selzer 2012).

Neben der Untersuchung der Reproduktion von Ungleichheit durch die aufgeführten Faktoren wird in dieser Arbeit weiterhin darauf eingegangen, welche unterschiedlichen Auswirkungen die verbindliche und die unverbindliche Übergangsempfehlung nach der Grundschulzeit mit sich zieht. Denn je nach Bundesland obliegt die Entscheidung über die Zukunft der Schüler entweder in den Händen ihrer Eltern und Erziehungsberechtigten oder in der Hand der jeweiligen Grundschule (vgl. KMK 2015).

In dieser Arbeit soll der Annahme nachgegangen werden, dass nicht nur die Bildungsaspirationen der Eltern von Bedeutung für die Ungleichheit sind, sondern auch der Entscheidungsspielraum der Eltern. Daher soll im Folgenden überprüft werden,

- a) ob die soziale Ungleichheit beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule durch die soziale Herkunft der Eltern reproduziert wird und

b) ob die verpflichtende Übergangsempfehlung nach der Grundschule dieses Problem beheben kann.

Dazu wird die vorliegende Arbeit, nach der Definition grundlegender Begriffe im ersten Kapitel, im zweiten Kapitel zunächst auf die Bildungsexpansion eingehen. Denn zu dieser Zeit rückt die Chancengleichheit für alle und das Recht auf Bildung in den Fokus der Gesellschaft. Die Individuen sollen mehr Bildung erfahren und die Chancen in der Gesellschaft für alle fairer werden, besonders den Frauen gegenüber, welche bis zu diesem Zeitpunkt noch weitestgehend vom Bildungswesen ausgeschlossen waren, wird dieser Anspruch gerecht.

Doch als im Jahr 2000 die erste PISA-Studie aufzeigt, dass das deutsche Bildungssystem zwar mehr Chancengleichheit aufweist, die Chancengerechtigkeit aber immer noch nicht vorliegt, sprechen alle vom PISA-Schock, dieser wird im dritten Kapitel behandelt. Dazu wird neben allgemeinen Informationen über PISA, besonders auf den Zusammenhang zwischen dem Kompetenzerwerb und der sozialen Herkunft eingegangen. Weiterhin folgt ein Vergleich mit der PISA-Studie aus dem Jahr 2012, um zu untersuchen, welche Fortschritte bisher zu verzeichnen sind.

Im anschließenden fünften Kapitel werden die drei, in PISA fokussierten, Faktoren der Ungleichheit aufgezeigt und erläutert, welche Rolle Geschlecht, Migrationshintergrund und die soziale Herkunft bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit spielen.

Das sechste Kapitel erklärt in einem kurzen Rundumblick, die Rolle der Primarstufe im deutschen Bildungssystem, um besser einordnen zu können, weshalb der Übertritt in die weiterführende Schule von solch großer Bedeutung im Leben der noch jungen Schülerinnen und Schüler bildet.

Nun kann geprüft werden, welche Möglichkeiten beim Schulübertritt zur Verfügung stehen, denn die Eltern können nicht immer frei nach ihrem Willen entscheiden, welche Schulform ihr Kind besuchen soll. Spätestens seit PISA wird der Übertritt von der Grundschule in die weiterführende Schule als die Gelenkstelle der Entstehung sozialer

Ungleichheiten verstanden. Zudem wird im siebten Kapitel auch darauf eingegangen wie die Bildungsaspiration der Eltern zustande kommt.

Um die Hypothese a) „Die soziale Herkunft der Eltern reproduziert die soziale Ungleichheit beim Schulübergang“ beweisen zu können, wird im achten Kapitel die Theorie der primären und sekundären Herkunftseffekte nach Raymond Boudon angeführt, welche im neunten Kapitel mit Pierre Bourdieus Habitus-Theorie noch weiter untermauert wird.

Anhand dieser theoretischen Grundlagen kann abschließend im vorletzten Kapitel noch einmal das Spannungsverhältnis zwischen den Übergangsempfehlungen der Lehrer – im Folgenden wird dieser Ausdruck für die männliche sowie weibliche Form verwendet - und den elterlichen Bildungsvorstellungen für ihre Kinder begutachtet werden, dabei wird auch gegenübergestellt, welche Schulformen gewünscht, empfohlen und am Ende tatsächlich besucht werden. Hierbei kann darüber diskutiert werden ob die Hypothese b) „Eine verbindliche Übergangsempfehlung verringert die soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem“ als korrekt angesehen werden kann.

Zuletzt folgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse und eine abschließende Diskussion darüber, welche letztendlich in einem persönlichen Fazit endet.



## **2. Begriffsdefinitionen**

Zu Beginn werden die wichtigsten Begriffe dieser Examensarbeit definiert. Auch wenn in einzelnen Fällen, in der Literatur, mehrere Definitionen für einen Begriff vorliegen, so ist zu beachten, dass alle Begriffe so zu verstehen sind, wie sie hier definiert wurden.

### **2.1. Soziale Ungleichheit**

Der erste Begriff ist gleichzeitig auch einer der wichtigsten Begriffe für diese Arbeit, da ein grundlegendes Verständnis für die soziale Ungleichheit in Deutschland hergestellt werden muss.

Um den Begriff der sozialen Ungleichheit definieren zu können, muss zunächst das Wort Gleichheit betrachtet werden. Gleichheit liegt immer dann vor, wenn alle Bürger einer exakt gleichen Behandlung von Seiten des Staates unterliegen. Sprich, sowohl die Legislative als auch die Exekutive müssen sich dem Universalismus verpflichten. Unterschieden werden kann dabei noch zwischen einer politischen Gleichheit, im Sinne der gleichen Regeln für alle, und einer sozialen Gleichheit, im Sinne der Ressourcenverteilung (vgl. Meulemann 2004, S.116). Eine dieser Ressourcen ist die Bildung.

Nun da die Gleichheit verständlicher geworden ist, lässt sich eine Definition für die soziale Ungleichheit herleiten. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird auch öfter der Begriff soziale Disparität als Synonym verwendet werden.

Menschen leben nicht alleine, sondern sind immer Teil eines gesellschaftlichen Gefüges. Auf Grund dieser Annahme ist davon auszugehen, dass jedes Individuum in seinem Leben mehrere Rollen einnimmt. In jedem Kontext, in dem es sich bewegt, hat das Individuum also eine andere Rolle und somit unterschiedliche soziale Positionen. So gibt es zum Beispiel den Vater in der Familie, den Angestellten in der Firma, den Bekannten im Sportverein und viele weitere Charaktere. Jeder dieser Rollen werden bestimmte Kriterien zugeteilt (Besitz, Prestige, Macht, ...), anhand derer man

wiederum die soziale Position messen kann (vgl. Ditton & Maaz 2011, S.193).

Diese Merkmale werden dann mit den Merkmalen aller anderen Individuen in der Gesellschaft verglichen. Hierdurch entsteht eine Unter- und eine Oberschicht, denn es gibt Menschen, die viele dieser Merkmale besitzen, andere wiederum haben nur sehr wenige davon. Auf diesem Weg entsteht eine Rangfolge in der Gesellschaft, eine Einordnung in ein zwischenmenschliches Schema, bei dem jeder andere Voraussetzung mit sich bringt. Dieser Zustand wird im Folgenden als soziale Ungleichheit verstanden (Hradil 2001, S.27ff).

Meine Annahme ist es, dass diese soziale Ungleichheit es denjenigen Personen mit weniger der genannten Kriterien erschwert ihre soziale Position innerhalb des Gefüges nach oben zu verbessern, während diejenigen Individuen, die viel Besitz haben, viel in die nächste Generation investieren können. Ein Beispiel hierfür ist die Bildung, denn desto mehr Geld die Eltern zur Verfügung haben, desto länger können sie die Ausbildung ihrer Kinder finanziell unterstützen. Eltern mit weniger finanziellen Mitteln hingegen können nur eine begrenzte Zeit für ihre Kinder aufkommen, bevor diese sich selbst um ihre finanzielle Sicherheit kümmern müssen. Daher wird in dieser Arbeit der Frage nachgegangen, inwieweit die elterliche Bildungsaspiration die Chancenverteilung beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule beeinflusst und ob daraus eine endlose Schleife der Ungleichheit entstehen kann.

### **2.1.1. Grundprobleme der Analyse**

Eine Schwierigkeit bei der Bewertung von sozialer Ungleichheit ist der Gesichtspunkt der legitimen Unterschiede. Das heißt, es herrscht zwar eine ungleiche Verteilung von Gütern, jedoch ist dies im Sinne der Leistungsgerechtigkeit zu tolerieren. Wenn also ein Unterschied als Belohnung für den eigenen Ehrgeiz und die

erbrachte Leistung erzielt wird, ist dies, zumindest in einem geringen Rahmen, angemessen (Hillmert 2010, S.85).

Illegitime Unterschiede wiederum, also alles was mit den äußeren sozialen Merkmalen einer Person zu tun hat, sind unangemessen und zu vermeiden. Zu diesen äußeren Merkmalen zählen zum Beispiel die soziale Herkunft, das Alter oder auch das Geschlecht. Wenn eine Frau eine geringere Entlohnung für ihre Arbeit erhält, als ein Mann sie auf ihrer Position bekommt, bezeichnet man dies daher als illegitim.

Es stellt sich dennoch die Frage, wo die Grenze zwischen legitimen und illegitimen Unterschieden zu verzeichnen ist. Wie lange ist ein Unterschied in Ordnung und wann beginnt eine soziale Ungleichheit? Da diese Frage sehr vielschichtig ist, wird in dieser Arbeit zuerst einmal von den Unterschieden im Allgemeinen ausgegangen, die Frage nach der Legitimität ist dann in den Einzelfällen zu klären.

## **2.2. Bildungsbenachteiligung**

Einen komplexen und vielfältigen Begriff wie Bildung zu definieren, ist stets eine Herausforderung, nicht zuletzt, weil der Begriff einem stetigen Wandel unterlegen ist. Die zentrale Frage dabei ist, welches Wissen von gesellschaftlicher Bedeutung ist und welches Wissen die Kinder tatsächlich *bildet*. Wenn Bildung nun als Wissenserwerb und Kompetenzgewinnung verstanden wird, so stellt sich die Frage, wovon die Bildungsbenachteiligung handelt.

Diese kann als Konkretisierung der sozialen Ungleichheit verstanden werden, denn es geht dabei um eine Benachteiligung einiger Schüler gegenüber anderen. So können zum Beispiel äußere Merkmale, wie die soziale Herkunft, das Geschlecht oder der Migrationshintergrund, Gründe für eine Benachteiligung sein. Allerdings ist nicht jede soziale Ungleichheit automatisch auch eine Bildungsbenachteiligung.

Die differenzierten Ausgangsvoraussetzungen bei Schülerinnen und Schülern können nicht verändert werden, aber die

Bildungspolitik muss versuchen die Chancen auf die Bildungsbeteiligung sowie den Bildungserfolg aller Kinder und Jugendlicher zu ermöglichen (vgl. Brake & Büchner 2012, S.39). Ansätze in dieser Richtung sind zum Beispiel kostenlose vorschulische Bildungseinrichtungen oder die Ausbreitung von Schüler-BAföG (Bundesausbildungsförderungsgesetz). Die Bildungsbenachteiligung sollte daher an den politischen Maßnahmen gemessen werden. Denn solange die Kinder von institutioneller Seite nicht die gleichen Möglichkeiten geboten bekommen, liegt eine Bildungsbenachteiligung oder auch Bildungsungleichheit vor.

### **2.3. Bildungsferne und Bildungsnähe**

Betrachtet man sowohl die Begrifflichkeit der sozialen Ungleichheit, als auch die der Bildungsbenachteiligung, so stößt man unaufhaltsam auch auf den Begriff Bildungsferne. Dieser Begriff bezeichnet den Zustand von Individuen oder ganzen Gruppen, welche lediglich ein geringes Maß an Bildung erfahren haben. Diese bildungsfernen Familien nutzen häufig eher ein praktisches Handeln als ein abstraktes Denken, wie es in der Schule jedoch häufig gelehrt wird, das heißt die Eltern können ihren Kindern bei der Einordnung und dem Verstehen der Notwendigkeit dieses abstrakten Wissens nicht ausreichend behilflich sein (vgl. Grundmann et. al. 2010, S.54).

Der Bildungsferne gegenüber steht die Bildungsnähe. Bildungsnahe Menschen werden dementsprechend als Individuen oder Gruppen mit vergleichsweise hoher Bildung, wie beispielsweise dem Abitur oder einem universitären Abschluss verstanden.

Eine einheitliche Definition in der Fachliteratur liegt für diese beiden Begriffe nicht vor, jedoch kann die genannte Erklärung für den Verlauf dieser Arbeit so übernommen werden.

## 2.4. Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit

Die Bildungsbenachteiligung ist in einigen Bereichen stark von der Chancenverteilung geprägt und auch umgekehrt: sie stehen in einem wechselseitigen Verhältnis. Mit anderen Worten, wegen der Bildungsbenachteiligung kommt es zu einer ungleichen Chancenverteilung der Schüler, gerade auch beim Übergang in die weiterführende Schule. Auf der anderen Seite wird durch diese unterschiedliche Chancenverteilung wiederum eine Bildungsbenachteiligung hergestellt. Einen entscheidenden Punkt spielen dabei die Begriffe der Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit.

Die Chancengleichheit versucht zu vermeiden, dass Schülerinnen und Schüler durch die Lebensbedingungen, in welche sie hineingeboren werden, bevorzugt oder benachteiligt werden. Allerdings ist es schwer die äußeren Lebensbedingungen von Kindern außer Acht zu lassen, dies geschieht so in der Realität auch nicht. Alle Schülerinnen und Schüler bringen aus ihrem Elternhaus gewisse Haltungen, Dispositionen und Ressourcen mit sich. Diese können sehr entscheidend für die Schullaufbahn der Kinder sein. Deshalb können wir nicht von einer Chancengleichheit in diesem Sinne ausgehen (Meulemann 2004, S. 119-122).

Gehen wir also stattdessen davon aus, dass jedes Kind unterschiedliche Startbedingungen hat, dann bleibt ihnen nur, sich durch gute Leistungen zu beweisen. Liegen für alle die gleichen Chancen bei einer gleichen Leistung vor, so spricht man von Chancengerechtigkeit. Es ist dann für ein Arbeiterkind ebenso wahrscheinlich wie für das Kind eines Beamten einen Beruf als Beamten zu ergreifen (Meulemann 2004, S. 119-122). Unter diesen Umständen liegt eine Chancenungleichheit nur dann vor, wenn unterschiedliche Leistungen erbracht werden. Eine Chancenungleichheit bei unterschiedlichen Leistungen ist jedoch immer als legitimer Unterschied zu verzeichnen.

### 3. Die deutsche Bildungsexpansion

Wenn von sozialer Ungleichheit und Chancenverteilung im Zusammenhang mit Bildung die Rede ist, dann finden sich die Ereignisse der Bildungsexpansion im zwanzigsten Jahrhundert und rund vierzig Jahre später der PISA-Schock immer wieder als Dreh- und Wendepunkt in der Fachliteratur (vgl. Brake & Büchner 2012; Hadjar & Becker 2006; Hradil 2001). Zu diesen Zeitpunkten wird bildungspolitisch stark diskutiert und der Ruf nach Veränderung ist groß.

In den 1960er Jahren war die Forderung nach Bildung als Recht für alle groß, man setzte den Bildungsnotstand mit dem Wirtschaftsnotstand gleich und forderte faire Chancen für alle. Zu dieser Zeit kommt es zur Bildungsexpansion, mit dem Ziel einer Höherbildung der ganzen Bevölkerung, aber vor allem mit dem Wunsch nach einem Abbau der Bildungsungleichheit durch den Ausbau des Bildungswesens (vgl. Hadjar & Becker 2006, S.11). Ein Resultat daraus, ist die Tatsache, dass heute viele moderne Gesellschaften Wissen und Bildung in den Fokus ihrer Sozialstrukturen stellen, sie definieren sich darüber und werden daher oft als „Wissensgesellschaft“ betitelt (Geißler 2014, S.1). Ein großes Ziel der Bildungsexpansion war die Höherqualifizierung der Gesellschaft, damalige Randgruppen wie Arbeiterkinder und Mädchen sollten mehr Chancen im Bildungssystem erhalten.

Hadjar und Becker (2006) beschreiben die Maßnahmen der Bildungsexpansion in drei Etappen, welche vor den 1960er Jahren beginnen und den Weg ebnen.

Während der ersten Etappe, welche noch vor dem Ersten Weltkrieg zu verzeichnen ist, wird die Kirche Stückweise aus dem Bildungswesen verdrängt und es kommt zu einer Verstaatlichung der Schullandschaft. Zusätzlich wird eine Ausweitung der gesetzlichen Schulpflicht veranlasst, wodurch nun allen Kindern der Zugang zur Elementarschulbildung eröffnet wird.

In der zweiten Etappe, nach dem Zweiten Weltkrieg, kommt es zu der Aufhebung der bis dahin parallellaufenden Volksschule und dem

Gymnasium, stattdessen müssen nun alle Kinder die Volksschule besuchen, diese dient nun als Grundlage für die höheren Bildungsgänge.

Doch die „eigentliche Bildungsexpansion“ findet erst anschließend, in der dritten Etappe, statt. In der Zeit der 1960er Jahre wird das Gymnasium auf Hinblick der sozialen Herkunft heterogener, immer mehr Menschen machen das Abitur und erhalten den Zugang zu Universitäten. Die Hauptschule wird ab hier nur noch von einer Minderheit der Schüler besucht und bildet keinesfalls mehr den Hauptbestandteil der mittleren Schulformen.

### **3.3 Verteilung auf die verschiedenen Schulformen**

Um die genauen Auswirkungen und Folgen der Bildungsexpansion zu kennen, ist es interessant sich die Verteilung der Schüler auf die verschiedenen Schulformen einmal im Vergleich zwischen den 1950 Jahren und heute anzusehen. Die heutige Hauptschule kann man, für die bessere Vergleichbarkeit, mit der damaligen Volksschule gleichsetzen, da sie beide dem Zweck dienen der Bevölkerung eine nötige Grundbildung zu vermitteln, über die jeder verfügen sollte.

Beginnend also bei der niedrigsten Schulform, der Hauptschule, lässt sich eine starke Abwanderung feststellen. War die Volksschule 1952 mit 79 Prozent aller Schüler, die meist besuchte Schulform, so gehen auf die heutige Hauptschule im Jahr 2012 lediglich noch 15 Prozent der Jugendlichen. Im Gegensatz dazu gewinnen die höheren Schulformen an ansehen, Realschulen und Gymnasien werden immer beliebter und auch die noch relativ neue Einrichtung der Gesamtschule erreicht mit 20 Prozent der Schülerschaft einen hohen Einstieg. Der Besuch einer Realschule steigt von sechs Prozent aller Schüler auf 24 Prozent an. Seit den 1990er Jahren ist das Gymnasium zu der beliebtesten und meist besuchten Schulform in Deutschland gewachsen, war der Kreis der Gymnasiasten 1952 mit 13 Prozent der Schüler noch sehr exklusiv, so beteiligen sich heute stolze 37 Prozent der Schülerschaft an

dieser Bildungseinrichtung. Noch etwas deutlicher wird der Erfolg der Bildungsexpansion, wenn man vergleicht, dass damals gerade einmal sechs Prozent des entsprechenden Jahrgangs die Schule tatsächlich mit dem Abitur verließen, während aktuell circa 35 Prozent eines Jahrgangs den höchsten schulischen Bildungsabschluss erreichen (vgl. Geißler 2014, S.1).

Alles in allem ist durch die Bildungsexpansion in Deutschland also eine gesamtgesellschaftliche Schichtverschiebung nach oben deutlich zu erkennen. Die Schüler scheinen eine realistische Chance auf eine Höherbildung zu erlangen, wobei in dieser Ansicht nicht darauf eingegangen wird, ob diese Umschichtung gleichzeitig auch eine Abschwächung der sozialen Ungleichheit darstellt.

#### **4. Die PISA-Studie**

Das Programme for International Student Assessment, kurz PISA, untersucht die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, zudem untersucht es auch die Auswirkungen der sozialen Ungleichheit auf das Lernniveau der Schüler.

Im Jahr 2000 findet die Studie erstmals statt. Zu diesem Zeitpunkt gerät die Chancengleichheit erneut in das Blickfeld aller Eltern, Lehrer und Politiker, denn Deutschland schneidet mit einigen anderen Ländern zusammen sehr schlecht ab, es kommt zu dem so genannten PISA-Schock. Die Umschichtung nach oben und die erhöhten Bildungschancen aller Kinder durch die Bildungsexpansion haben demnach nicht die gewünschte Wirkung erzielt. Aus diesem Anlass wird in der vorliegenden Arbeit die Studie aus dem genannten Jahr genauer untersucht, um anschließend herauszufiltern, welche Quellen die soziale Ungleichheit auslösen und wie hierauf eingegangen werden kann.



#### **4.1. Wer nimmt an PISA teil?**

Die PISA-Studie untersucht seit dem Jahr 2000 alle drei Jahre die Leistungen von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in den Teilgebieten Mathematik, Naturwissenschaften, Lesekompetenzen und Problemlösung. Jedem dieser Teilgebiete wird hierbei abwechselnd der Schwerpunkt der Untersuchung und somit ein größerer zeitlicher Aufwand zugeteilt. In der ersten Studie liegt der Schwerpunkt auf der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.22).

Unter der Gruppe der 15-jährigen werden dabei alle Jugendlichen zwischen 15 Jahren und drei Monaten bis 16 Jahren und zwei Monaten und mindestens sechs Jahren formaler Bildung verstanden (OECD 2014, S.19ff). Die circa 5.000 Jugendlichen aus insgesamt 219 deutschen Schulen besuchen dabei jeweils die neunte Klassenstufe an unterschiedlichen Schulformen. Weltweit nehmen über 180.000 Schüler an PISA 2000 teil. Teilnahmeberechtigt sind dabei alle OECD-Mitgliedsstaaten, jedoch nehmen in jedem Jahr auch nicht OECD-Mitgliedsstaaten an der Durchführung der Studie teil. Im Jahr 2000 sind 28 Mitgliedsstaaten sowie vier weitere Länder und Volkswirtschaften beteiligt (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.18).

#### **4.2. Kompetenzerwerb und soziale Herkunft**

Die schulisch erworbenen Kompetenzen stehen im Zentrum der Untersuchungen, doch die erste PISA-Studie löst in Deutschland große Sorgen aus. Die durchschnittlichen Leistungen und der Kompetenzstand liegen deutlich unter den Erwartungen und der internationale Vergleich macht deutlich, dass Deutschland in allen drei Teilbereichen der Studie (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften) unter dem OECD-Durchschnitt liegt. Der Mittelwert aller Teilnahmeländer wird in jedem Teilbereich mit 500 Punkten bewertet. Deutschland erreicht im Lesen gerade 484 Punkte, während der Spitzenreiter Finnland in dieser Kategorie 546

Punkte erreicht (vgl. PISA-Konsortium 2001, S.106).<sup>1</sup> In Mathematik erlangt Deutschland mit 490 Punkte 67 Punkte weniger als die erstplatzierten Japaner (vgl. PISA-Konsortium 2001, S.174)<sup>2</sup> und in Naturwissenschaften sind die 487 Punkte von Deutschland deutlich abgeschlagen von den 552 Punkten der Koreaner, welche in dieser Kategorie am besten abschneiden (vgl. PISA-Konsortium 2001, S.230).<sup>3</sup>

Als zweiten sehr bedeutenden Punkt liefert PISA zudem den aktuellen Hinweis, dass der Zugang zu höherer Bildung nicht ausschließlich von den erbrachten Leistungen der Schülerinnen und Schüler, sondern vielmehr auch vom soziokulturellen Gefüge des Elternhauses abhängt. Um dies zu belegen, misst PISA mit weiteren, ergänzenden Fragebögen den sozioökonomischen Status der Eltern. Hierzu wird ein internationaler Hintergrundfragebogen an alle Schüler ausgeteilt, der sich mit Fragen zu ihnen selbst, ihrer sozialen Herkunft, Schulerfahrung und einigem mehr befasst. In Deutschland werden zusätzlich ein ergänzender zweiter Schülerfragebogen sowie ein Elternfragebogen ausgeteilt. Der Elternfragebogen liegt in acht verschiedenen Übersetzungen bereit, um die nötigen Informationen auch von denjenigen Eltern zu erhalten, die nur wenige Deutschkenntnisse aufzeigen. Gefragt wird hier unter anderem nach dem Geburtsland, der Verkehrssprache innerhalb der Familie sowie der eigentlichen Muttersprache und der Verweildauer in Deutschland (vgl. deutsches PISA-Konsortium 2001, S.341).

Erfasst wird in den Fragebögen der sozioökonomische Status der Eltern durch Fragen bezüglich der Berufstätigkeit, wobei nicht nur eine Berufsbezeichnung, sondern auch eine Tätigkeitsbeschreibung angegeben werden müssen. Auf diese Weise lässt sich leichter eine Einordnung in ein Klassenschema treffen, genutzt wird hier der ‚International Socio-Economic Index‘ (ISEI) nach H. Ganzeboom für den internationalen Vergleich und das EGP-Modell, welches im späteren Verlauf genauer erklärt wird. Das EGP-Klassenschema verdeutlicht die sozioökonomischen Schichten in Deutschland auf eine anschauliche und

---

<sup>1</sup> Abbildung 1 im Anhang dient zur Veranschaulichung

<sup>2</sup> Abbildung 2 im Anhang dient zur Veranschaulichung

<sup>3</sup> Abbildung 3 im Anhang dient zur Veranschaulichung

aussagekräftige Art (vgl. deutsches PISA-Konsortium 2001; S. 328). Weitere Fragen werden über das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital der Familie gestellt. Das ökonomische Kapital wird hierbei zum Beispiel über den relativen Wohlstand der Familie gemessen, wobei diese angeben müssen, ob jedes Kind ein eigenes Kinderzimmer hat, ob es eine Geschirrspülmaschine gibt oder wie viele Autos oder Computer im Haushalt vorhanden sind. Diese Merkmale wurden vorher in einem Feldtest herausgearbeitet, jedoch sind die Merkmale nicht für jedes Land gleich, weshalb diese Antworten in der späteren Auswertung nicht weiter berücksichtigt wurden.

Das kulturelle Kapital wird durch die nationale Herkunft der Kinder und ihrer Eltern bestimmt und welche Sprache zu Hause gesprochen wird. Außerdem werden Angaben zur Schulbildung und Berufsausbildung der Eltern erfragt. Es ist ebenso von Bedeutung wie viele Kulturgüter, also Instrumente, Bücher und Gemälde im Haushalt vorhanden sind.

Zuletzt wird das soziale Kapital mit Hilfe der Haushaltsstruktur und Größe ermittelt. Die Kinder mussten hierzu angeben, wie viele Geschwister sie haben und ob diese älter oder jünger sind als sie selbst und der Erziehungsstil der Eltern muss beschrieben werden, um die Eltern-Kind-Beziehung zu verdeutlichen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.331).

Ein Problem bei der Untersuchung liegt darin, dass nicht alle Eltern und Kinder jede Frage ausfüllen, so kommt es dazu, dass vor allem bei den leistungsschwächeren Teilnehmern vermehrt die Angaben zur Sozialschicht der Familie fehlte (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.333). Dadurch ist die Gültigkeit der Testergebnisse verringert und eine sichere Aussage nur schwer zu treffen.

Auf Grund des Hintergrundfragebogens der Schüler und des Fragebogens der Eltern kann nun dennoch eine Untersuchung der Bildungsungleichheit vorgenommen werden. Ein Aufschluss über die Ressourcenverteilung innerhalb des Schulsystems kann

erfolgen und ein Vergleich zwischen Deutschland und dem OECD-Durchschnitt vorgenommen werden.

So formulierte PISA später: in denjenigen Ländern, in denen ein starker Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und den Leistungen der Schüler zu verzeichnen ist, muss die geringe Chance auf eine gute erbrachte Leistung von Schülerinnen und Schülern mit niedrigen Status angenommen werden (vgl. OECD 2014, S.34). Die befragten Schüler geben im Jahr 2000 mit elf Prozent an, nach dem Übergang in die Sekundarstufe I bereits eine negative Selektionserfahrung gemacht zu haben, im Sinne eines Abstiegs auf eine niedrigere Schulform. Hingegen haben nur 5,8 Prozent der Schüler einen Aufstieg auf eine höhere Schulform seit dem Grundschulübergang verzeichnet. Zudem haben Kinder aus Arbeiterfamilien, im direkten Vergleich mit Kindern aus höheren sozioökonomischen Schichten, bei gleichen Leistungen eine geringere Chance auf eine Gymnasialempfehlung (vgl. deutsches PISA-Konsortium 2001, S.353ff). Demnach besteht ein systematischer Zusammenhang mit der sozialen Herkunft. Dieser Tatsache gegenüber steht, dass ein Großteil der Eltern der 15-jährigen selbst in der Zeit der Bildungsexpansion zur Schule gegangen ist und sie von dem Ausbau des Schulsystems profitiert haben, besonders die Frauen und heutigen Mütter. Dieser Strukturwandel sorgt dafür, dass den Eltern der Statuserhalt und eine hohe Bildungsaspiration der eigenen Kinder wichtig erscheint (vgl. deutsches PISA-Konsortium 2001, S.336ff). Wenn also die Eltern sich nun immer höhere Bildungsabschlüsse für ihre Kinder wünschen und die Schulen ungleiche Empfehlungen bei gleichen Leistungen aussprechen, ist anzunehmen, dass die Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem durch selbiges reproduziert werden. Diese Ableitung aus der PISA-Studie widerlegt die eingangs formulierte Hypothese b) „Eine verbindliche Übergangsempfehlung verringert die soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem“. Dies gilt es später genauer zu prüfen.

Der enge Zusammenhang der sozialen Herkunft und des Kompetenzerwerbs wird in allen Teilbereichen der PISA-Studie sehr deutlich. Besonders einschneidend zeigt sich dieses Ergebnis bei

der Untersuchung der Lesekompetenzen. Der Internationale Vergleich macht jedoch deutlich, dass das Erreichen eines durchschnittlich hohen Leistungsniveaus sehr gut vereinbar ist mit geringen Leistungsabständen zwischen den einzelnen Leistungen aller Schülerinnen und Schüler (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.411ff). Hierzu ist eine angemessene Förderung aller Leistungsgruppen nötig anstatt einer Herabsetzung der allgemeinen Leistungsanforderung, wie es in Deutschland geschieht. Die *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder* (KMK) sieht den dringenden Förderbedarf innerhalb des Schulsystems und formuliert nach dem PISA-Schock sieben Aktionsbereiche, welche verbessert werden müssen. Da die Bildung in Deutschland aber Ländersache ist, kann keine Verpflichtung der Beteiligung aller Bundesländer verlangt werden. Es folgt ein mühseliger Prozess, an dessen Ende die Bundesländer bereit sind einige der Reformvorschläge umzusetzen. Der wohl wichtigste der sieben Punkte ist der Ausbau der Ganztagschulen. Anfang der 2000er war nur jede zehnte Schule eine Ganztagschule, heute bieten über 50 Prozent der Schulen zumindest ein freiwilliges Ganztagsangebot an. Auf diese Weise können sozial benachteiligte Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund über das normale Pensum hinaus gefördert werden (vgl. OECD 2014, S.82). Im Primarbereich schwankt die Anzahl der Ganztagschulen zwischen den Ländern weiterhin sehr, 22 – 100 Prozent Ganztagschulen sind je nach Bundesland auf dieser Schulstufe zu verzeichnen. Damit hat sich die Anzahl allerdings in den letzten Jahren positiv entwickelt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016).

Eine weitere Entwicklung, an der sich alle Länder beteiligen, sind die verbindlichen Standards, welche seit 2004 die Grundlage aller Lehrpläne in Deutschland bilden. Für eine ergebnisorientierte Evaluation gehört zu der Festlegung der Standards ebenfalls eine verbindliche Prüfung, die die erbrachten Leistungen der einzelnen Schulen prüft und so einer schnellen und stetigen Anpassung und Verbesserung der Standards dient (vgl. OECD 2014, S.83).

### 4.3. Vergleich PISA 2000 und PISA 2012

Der enge Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Kompetenzerwerb, der im ersten PISA-Durchgang für einen großen Schock in Deutschland gesorgt hat, wurde innerhalb der folgenden Jahre aus bildungspolitischer Sicht kontinuierlich bearbeitet und so zeigen die Ergebnisse im Jahr 2012 eine deutliche Verbesserung. Deutschland erreicht erstmals ein durchschnittliches Niveau bei der Chancengerechtigkeit.

Alles in allem waren die Ergebnisse im Jahr 2000 in allen drei Kompetenzbereichen weit unter dem OECD-Durchschnitt und somit schockierend negativ. Besonders die Lesekompetenz, bei der einige Schüler nicht einmal das unterste Kompetenzniveau erreichten, sowie die Aufgaben im Bereich angewandtes Wissen zeigten große Defizite der Schüler auf (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.101ff). Die reine Reproduktion von Aufgaben gelang ihnen deutlich besser. Zu verzeichnen ist weiter, dass die Schüler in Deutschland im internationalen Vergleich nur sehr selten am Computer unterrichtet werden und eher am Computerspielen als an dem Umgang mit einer Computersoftware interessiert sind (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 435). Diese Erkenntnis macht deutlich, dass Deutschland bisher eine eher langsame Entwicklung und Anpassung an das moderne Zeitalter der Industrie 4.0 vornimmt.

Außerdem sind Schüler mit Migrationshintergrund, besonders diejenigen deren Eltern zu Hause eine andere Sprache außer Deutsch sprechen, im Schnitt schlechter in ihren Leistungen als die Kinder, deren Eltern aus Deutschland stammen. In andere Ländern scheint hier die Integration und Förderung besser zu funktionieren. Diese niedrigen Ergebnisse zeigen sich auch daran, dass die Schüler mit Migrationshintergrund nur selten eine Schule besuchen, die ihnen einen höheren Bildungsabschluss ermöglicht (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.372ff).

Zusätzlich zeigt die Studie auch, dass die Gruppe der 15-jährigen in Deutschland weiter auf die verschiedenen Klassenstufen verteilt ist, als in anderen teilnehmenden Ländern. Besonders häufig befinden

sie sich jedoch erst in der neunten Klasse, was durch die häufigen Zurückstellungen vom Schulbesuch und den Klassenwiederholungen zu erklären ist. Diese Praxis ist zwar in den meisten andern Staaten ebenfalls erlaubt, kommt jedoch nur sehr selten zum Einsatz (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.412ff).

Nun da die prägnantesten Ergebnisse für das Jahr 2000 bekannt sind, kann ein Vergleich mit der im Jahr 2012 durchgeführten PISA-Studie hergestellt werden. Interessant wird hierbei besonders die Entwicklung des Einflusses der sozialen Herkunft auf das Kompetenzniveau der Schüler.

Bei dem fünften PISA-Durchgang waren bereits 65 Länder beteiligt, die Teilnehmerzahl steigt stetig. In diesem Durchlauf liegt der Schwerpunkt der Studie auf dem Fachgebiet Mathematik (vgl. OECD 2014, S.21). Hier schnitt Deutschland mit 514 Punkten deutlich besser ab als noch in den Jahren zuvor und schafft es über den OECD-Durchschnitt (501 Punkte). Einige Staaten wie Korea (554 Punkte) oder die Schweiz (531 Punkte) schneiden aber weiterhin deutlich besser ab. Ähnlich sieht es in den naturwissenschaftlichen Leistungen aus. Hier liegt Deutschland ebenfalls über dem OECD-Durchschnitt, dieser wird jedoch allgemein als miserabel angesehen. Auf einem internationalen, industriell geprägten Arbeitsmarkt haben die deutschen Schülerinnen und Schüler demnach immer noch schlechte Chancen mit den führenden Ländern Japan und Finnland mithalten. Nicht zuletzt ist die Lesekompetenz der deutschen 15-jährigen zu betrachten, hier ist eine große Leistungssteigerung zu verzeichnen. Erreicht wurden im Jahr 2000 gerade einmal 484 Punkte auf der Gesamtskala, zwölf Jahre später sind es ganze 508 Punkte. Jedoch ist auch hier zu sagen, dass die Gruppe der schlechten Leser deutlich größer ist, als die Gruppe der Spitzenkandidaten. Die Förderung der Spitzenschüler, welche in der Lage sind sehr hohe Leistungen zu erbringen, gelingt vielen anderen Ländern weiterhin besser als Deutschland (vgl. OECD 2014, S.188ff).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Abbildung 4 im Anhang dient der Veranschaulichung

Der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund steigt stetig an, bei PISA 2012 zuletzt elf Prozent, doch gleichzeitig ist ein zurückgehender Leistungsunterschied zwischen den Schülern mit und ohne Migrationshintergrund zu verzeichnen. Dennoch erreichen die Kinder mit ausländischen Wurzeln weiterhin durchschnittlich 34 Punkte weniger als Kinder mit vergleichbarem sozioökonomischen Hintergrund. Damit ist ihre Chance nur das untere Leistungsniveau bei PISA zu erreichen 1,7mal höher als bei Kindern aus deutschstämmigen Familien (vgl. OECD 2014, S.77ff). Die Integration der Migranten in das Schulsystem stellt für alle Länder eine Herausforderung dar, die nicht alleine auf bildungspolitischer Ebene lösbar ist. Stammt ein Kind aus einer Familie mit Migrationshintergrund und wächst noch dazu in einer Gegend der unteren sozioökonomischen Schichten auf, so wird die Benachteiligung als besonders hoch angesehen (vgl. OECD 2014, S.76).

Ähnlich schwer haben es auch Schüler aus alleinerziehenden Haushalten, hier fallen die zur Verfügung stehenden Güter häufig geringer aus und die benötigte Unterstützung durch das erziehende Elternteil kann nicht immer gewahrt werden. Kinder aus diesen Verhältnissen erzielen auch in PISA 2012 weiterhin durchschnittlich schwächere Leistungen als Schüler aus privilegierten Haushalten. Allerdings hat sich der Unterschied deutlich verringert, während die leistungsschwächeren Schüler in diesem Durchgang ihre Leistungen steigern konnten und somit zu einer Höherplatzierung Deutschlands beigetragen haben, sind die Leistungen der deutschen Spitzenkandidaten seit 2000 relativ konstant (vgl. OECD 2014, S.81ff).

Insgesamt sind die Ergebnisse bei der fünften PISA-Studie sehr positiv für Deutschland, die Leistungen der Schüler haben sich in allen Kompetenzbereichen verbessert und auch der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Kompetenzerwerb hat sich verringert. Jedoch darf man nicht außer Acht lassen, dass es weiterhin einen großen Nachholbedarf im internationalen Vergleich gibt (vgl. OECD 2014, S.34ff).



## 5. Aspekte der Ungleichheit

Sowohl die Bildungsexpansion, als auch die Reformen nach dem PISA-Schock im Jahr 2000 sollten zu einem Bildungssystem ohne soziale Disparitäten beitragen, doch auch wenn in den letzten Jahren deutliche Verbesserungen sichtbar werden, so ist die Bildungsbenachteiligung einiger Schüler gegenüber anderen noch immer nicht vollständig beseitigt.

Es gilt die Quellen der Ungleichheit herauszufinden und zu untersuchen, welche Rolle sie bei der Chancenverteilung nach der Grundschule spielen. Wie die Verteilung der Kinder auf die verschiedenen Schulformen genau zustande kommt, kann im Kapitel „Übergangentscheidungen am Ende der Grundschulzeit“ nachgelesen werden. Vorab ist es jedoch wichtig zu klären welche Faktoren in diese Entscheidung hineinspielen können und damit für eine Ungleichheit unter den Kindern sorgen, denn Intelligenz alleine ist in der Schule nicht immer der Schlüssel zum Erfolg.

Insgesamt lässt sich der genaue Zusammenhang zwischen den erbrachten Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen und ihrer gemessenen Intelligenz nur schwer aufzeigen, jedoch erweisen sie sich in Untersuchungen aus den 1960er Jahren als unerwartet gering. Nachdem die Schulleistungen von Schülern gemessen sind, ist geschlechterunabhängig zu verzeichnen, dass zwischen dem elften und dem dreizehnten Lebensjahr die erreichten Noten deutlich abfallen. Nach dem Erreichen ihres Tiefpunktes, was mit der Überwindung der Pubertätskrise einhergeht, steigen sie dann etwa ab dem vierzehnten Lebensjahr langsam wieder an, so die Ergebnisse (vgl. Weiss 1964, S.118). Sicher sagen kann man zu diesem Zeitpunkt nur, dass der Zusammenhang zwischen Intelligenz und den erbrachten Schulleistungen mit dem Alter der Kinder und Jugendlichen variiert (vgl. Beer, Kutalek & Schnell 1968, S.147). So sind die Werte in der Pubertät beispielsweise nur selten nah beieinander.

Ausgehend von dieser Tatsache muss also davon ausgegangen werden, dass sie Schulleistungen nicht ausschließlich oder sogar

nur sehr gering von der Intelligenz beeinflusst werden. Es muss andere Einflüsse und äußere Bedingungen geben, die die Kinder so sehr prägen, dass daraus die unterschiedlichen Schulleistungen resultieren. Diese Bedingungen gilt es in dieser Arbeit herauszustellen und zu untersuchen, um daraufhin eine Aussage über die Chancenverteilung aller Kinder nach der Grundschulzeit tätigen zu können.

Die drei Aspekte der Ungleichheit, welche im Folgenden benannt und dargestellt werden, geben eine Einführung in die Problematik der äußeren Bedingungen und ihre Auswirkungen auf die Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern. Im weiteren Verlauf wird deutlich, wie sich die Bildungschancen für Kinder in Deutschland zusammensetzen.

## **5.1. Bildungsungleichheit und Geschlecht**

Schon vor sechzig Jahren machten Forscher sich Gedanken über die Chancenverteilung von Jungen und Mädchen. Damals, in den 1960er Jahren, war der Ausdruck des „katholischen Arbeitermädchens vom Land“ geschaffen worden um die Notwendigkeit der Bildungschancen von Mädchen aufzuzeigen. Das Gymnasium wurde zu dieser Zeit zu 60 Prozent von Jungen dominiert. Begründet wird dies heute durch das damals noch vorherrschende traditionelle Familienbild, in dem der Mann als Ernährer der Familie und die Frau als Hausfrau und Mutter angesehen wurde (vgl. Brake & Büchner 2012, S.198). Dieses sehr traditionelle Rollenverständnis hat Mädchen in der Ausübung ihrer Möglichkeiten lange Zeit stark beschränkt. Durch die Bildungsexpansion wurde damals eine Neuverteilung der Bildungsgleichheit zwischen den Geschlechtern herbeigerufen und heute haben sich diese Rollenbilder weitestgehend aufgelöst, der Zugang zu Gymnasien wird für die Mädchen in diesen Jahren immer leichter. Das familiäre Rollenbild in der Gesellschaft hat sich gewandelt, wenngleich sich einige Vorurteile gegenüber den Geschlechtern auch über die Jahre hinweg stabil gehalten haben.

Mädchen werden als gute Leser und selbstgesteuerte Lerner betrachtet, während den Jungen eine größere Begabung in Mathematik und weiteren naturwissenschaftlichen Fächern zugeschrieben wird. Die IGLU-Studie (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) und die TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) beweisen, dass diese Annahmen tatsächlich korrekt sind.

Seit dem Jahr 2001 führt die IEA (International Association for the Evaluation of Education Achievement) Untersuchungen über das Leseverständnis von Grundschulern durch. Alle fünf Jahre erfolgt ein Durchlauf der IGLU-Studie, bei der die langfristige Entwicklung der Lesekompetenzen untersucht und dokumentiert wird. Im Jahr 2011 fanden IGLU und TIMSS, eine Studie, die alle vier Jahre durchgeführt wird, erstmals zur gleichen Zeit statt. Es konnte also parallel beobachtet werden, welche Entwicklungen die Schülerinnen und Schüler in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie Naturwissenschaften zu verzeichnen haben.

Mädchen sind dieser Untersuchung nach in Deutschland in der vierten Klasse deutlich besser im Lesen als die Jungen, mit 545 Punkten zu 537 Punkten auf der Gesamtskala, allerdings hat sich dieser Vorsprung seit der ersten IGLU-Untersuchung verringert. Einen Erklärungsansatz hierzu liefern die befragten Schüler selbst, denn die Jungen geben anteilmäßig seltener an, neben der Schule freiwillig zum Vergnügen zu lesen, als die Mädchen (vgl. Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert 2012, S.126ff).<sup>5</sup>

Währenddessen haben die Jungen im Bereich Mathematik und Naturwissenschaften einen Vorsprung. Die Jungen erreichen nicht nur durchschnittlich bessere Leistungen als die Mädchen auf diesem Gebiet, sondern sie haben auch eine positivere Einstellung zu den Fächern und ein höheres Selbstkonzept (vgl. Bos, Wendt, Köller & Selter 2012, S.205). Der Leistungsunterschied in Mathematik beträgt neun Punkte zu Gunsten der Jungen und in Naturwissenschaften, ebenfalls zu Gunsten der Jungen, ganze zwölf Punkte. Dabei muss in Naturwissenschaften allerdings zwischen den Fachbereichen unterschieden werden, in

---

<sup>5</sup> Abbildung 5 im Anhang dient der Veranschaulichung

Physik/Chemie und Geographie schneiden die Jungen besser ab und lediglich im Teilbereich Biologie können die Mädchen gleichziehen (vgl. Bos, Wendt, Köller & Selter 2012, S.217).<sup>6 7</sup>

Schaut man nicht nur auf die Kompetenzen, sondern auch auf die Bildungsbeteiligung und die erworbenen Abschlüsse, so muss man heute eher die Jungen als die neuen Bildungsverlierer definieren. Sie gehen vergleichsweise häufiger auf die Hauptschule, wogegen verhältnismäßig mehr Mädchen das Gymnasien besuchen (vgl. Hannover 2011, S.172). „So besuchten 2009/10 mehr Mädchen (52,9%) als Jungen (47,1%) das Gymnasium, während in der Hauptschule das Verhältnis umgekehrt war (55,5% Jungen, 44,5% Mädchen)“ (Bos, Wendt, Köller & Selter 2012, S.204).

Anders als noch vor der Bildungsexpansion, ist heute eine Verringerung der sozialen Ungleichheit zwischen den Geschlechtern zu verzeichnen. Für die Schulleistung bedeutet dies, dass das Geschlecht zwar in gewisser Weise als Umweltfaktor zählen kann, da eine Ungleichheit damit einhergeht, jedoch ist zu bedenken, dass nicht nur die Mädchen in einer Mehrzahl den Jungen im Lesen überlegen sind, sondern andersherum auch die Jungen häufig den Mädchen im naturwissenschaftlichen Bereich. Es gibt also geschlechtsspezifische Stärken und Schwächen, aber durch das Auftreten dieser auf beiden Seiten, ist darunter nicht das Hauptproblem der sozialen Ungleichheit auszumachen, wenngleich eine Begabung im Lesen sich auf viele weitere Gebiete auswirkt, so werden Mädchen beispielsweise häufiger früher eingeschult als Jungen (vgl. Bos, Wendt, Köller & Selter 2012, S.204). Das Geschlecht ist eine biologische Bedingung, welche als legitime Ungleichheit angesehen werden kann. Es bleibt demnach lediglich die Möglichkeit die Schwächen gezielter zu fördern, um einen Kompetenzausgleich herzustellen.

---

<sup>6</sup> Abbildung 6 im Anhang dient zur Veranschaulichung

<sup>7</sup> Abbildung 7 im Anhang dient zur Veranschaulichung

## 5.2. Bildungsungleichheit und Migration

Ein weiterer Aspekt der Ungleichheit liegt in der Migrationsgeschichte von Kindern begründet. Heute hat mehr als jedes fünfte Kind in Deutschland einen Migrationshintergrund. Dabei kann der Migrationshintergrund eines Kindes unterschiedlicher Art sein, es sind dabei fünf Gruppen zu unterscheiden:

- Kinder ohne Migrationshintergrund,
- Kinder, die selbst zugewandert sind, diese werden als 1. Generation bezeichnet,
- Kinder, die in Deutschland geboren wurden, mit aber mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil, sie bilden die 2. Generation,
- Kinder, deren Eltern in Deutschland geboren wurden, die Großeltern jedoch aus dem Ausland stammen, sie gehören der 3. Generation an und
- Ausländer, also Menschen, die sich in Deutschland aufhalten, aber keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen (vgl. Stanat & Edele 2011, S.182).

Zusätzlich zu der Unterteilung der Migranten in die drei Generationen, ist noch ein weiterer Unterschied festzumachen. Die in Deutschland lebenden Personen mit Migrationshintergrund werden, im Aufsatz von Heike Diefenbach (2010), unterschieden in Arbeitsmigranten, Flüchtlinge, Aussiedler und Zuwanderer aus EU-Staaten.

Bei den Arbeitermigranten handelt es sich um, die nach dem Zweiten Weltkrieg angeworbenen, so genannten Gastarbeiter. Sie kommen hauptsächlich aus Süd- und Südosteuropa, und wurden besonders stark in der Zeit zwischen 1956 und 1973 angeworben, um die fehlenden Arbeitskräfte in Deutschland auszugleichen.

Die Flüchtlinge oder auch Asylbewerber hingegen kommen überwiegend vor der Verschärfung des Asylrechts im Jahr 1993 nach Deutschland. Sie kommen aus Kriegsgebieten und müssen ihre Heimat zwangsweise verlassen.

Die Gruppe der Aussiedler (und Spätaussiedler) sind Angehörige von deutschen Minderheiten und kommen vermehrt aus Osteuropa und der ehemaligen Sowjetunion.

Zuletzt noch die Zuwanderer aus den EU-Staaten, welchen es rechtlich erlaubt ist nach Deutschland zu kommen um sich hier häuslich niederzulassen.

Die in Deutschland lebenden Migranten, besuchen vermehrt Hauptschulen, der Zugang zu Gymnasien ist für sie auch heute noch sehr erschwert. Zudem kommt es bei ihnen öfter zu Klassenwiederholungen oder einer verspäteten Einschulung. Auch der Kompetenzerwerb verläuft weniger positiv als bei deutschen Schülerinnen und Schülern (vgl. Gromolla & Radtke 2002, S.229ff; Stanat & Edele 2011, S.183ff).<sup>8</sup>

Die Schüler der 1. Generation verzeichnen einen Rückstand von weniger als drei Jahren gegenüber den deutschen Schülern, während der Rückstand in der 2. Generation bei deutlich über drei Jahren liegt (vgl. Stanat & Edele 2011, S.183). Wer dies nun mit einer Reproduktion der sozialen Ungleichheit in Verbindung bringen möchte, hat, wie im späteren Verlauf noch dargestellt wird, vielleicht nicht ganz unrecht. Alleine darauf begründen lässt es sich allerdings nicht. Die Generation, in der die Migranten gemessen werden, spielt dabei seltener eine Rolle als anzunehmen, der größere Unterschied liegt zwischen den Herkunftsgruppen. Denn während die 1. Generation hauptsächlich aus Spätaussiedlern besteht, welche sehr leistungsstark sind, setzt sich die 2. Generation vor allem aus Arbeitsmigranten zusammen. Man darf dabei nicht vergessen, dass sowohl bei den Arbeitsmigranten als auch bei den Flüchtlingen damals kein dauerhafter Aufenthalt in Deutschland vorgesehen war. Die eigene Entscheidung darüber, ob ein Migrant dauerhaft in Deutschland bleiben möchte oder ob er nur einen kurzfristigen Aufenthalt in Deutschland mit anschließender Rückkehr in seine Heimat geplant hat, ist demnach genauso ausschlaggebend für seine Bildungsentscheidungen. Eine eher negativ verlaufende

---

<sup>8</sup> Abbildung 8 im Anhang dient zur Veranschaulichung

Integration einiger Migranten und die damit verbunden niedrigeren Schulabschlüsse, sind daher stark auf ihre Herkunftsgruppen und deren geplante Aufenthaltsdauer zurückzuführen (vgl. Brake & Büchner 2012, S.168). Unter den Schülern mit Migrationshintergrund lassen sich also zwei Gruppen unterscheiden, welche sich in ihrer Integration voneinander abheben. Auf der einen Seite gibt es die Tendenz der langfristigen Integration, hier gibt es zudem viele gemischte Ehen und die Verkehrssprache innerhalb der Familie beträgt zu über 50 Prozent deutsch. Auf der anderen Seite lässt sich die ethnische Schließung erkennen. Darunter fallen besonders die Familien türkischer und jugoslawischer Herkunft. Sie weisen zwar eine lange Verweildauer in Deutschland auf, es gibt aber trotzdem nur wenige gemischte Ehen und die Verkehrssprache bleibt häufig ihre Muttersprache. Hier gibt es zwei Tendenzen, entweder ihre Gruppe an Gleichgesinnten ist groß genug um eine autark ökonomische und kulturelle Infrastruktur aufzubauen, so dass sie eine stabile eigene Migrationskultur entwickeln können oder aber ihre unsichere Bleibeperspektive hat sie dazu gebracht sich wenig zu integrieren (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.340). IGLU und TIMMS verweisen ebenfalls darauf, dass die schwächsten Leistungen häufig bei jenen Kindern auftreten, welche zu Hause nicht Deutsch als Verkehrssprache sprechen (vgl. Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert 2012, S.198; Bos, Wendt, Köller & Selter 2012, S.260).

Aus heutiger Sicht muss die Integrationsarbeit stark vorangetrieben werden und eine flächendeckende Integration für alle eingeführt werden. Eine Benachteiligung auf Grund eines Migrationshintergrundes darf nicht stattfinden, die entsprechenden Schüler müssen nachhaltig gefördert werden und die Eltern über ihre Möglichkeiten im deutschen Schulsystem informiert werden (vgl. Gromolla & Radtke 2002, S.229ff).

### 5.3. Bildungsungleichheit und soziale Herkunft

Die soziale Herkunft beschreibt ein Klassifikationssystem, das die Vergleichbarkeit zwischen gesellschaftlichen Positionen vereinfachen soll. Genutzt werden dazu vorher festgelegte Variablen wie ökonomische Ressourcen, darunter werden Einkommen und Besitz gefasst sowie die gesellschaftliche Anerkennung, wozu das Bildungsniveau und der Beruf zählen. Anhand dieser Merkmale können die Individuen miteinander verglichen und einander über- oder untergeordnet werden (vgl. Brake & Büchner 2012, S.51; Ditton & Maaz 2011, S.193). Kinder werden bei der Einordnung in das Klassifikationssystem am sozialen Status ihrer Eltern gemessen.

Die Klassifikation kann dabei über verschiedene Systeme erfolgen. In dieser Arbeit wird der Ansatz von Erikson, Goldthorpe und Portocarero verwendet, ihr EGP-Klassenschema findet auch in Studien wie PISA, IGLU oder TIMSS Verwendung.

Dienstklassen, wie sie bei den EGP-Klassen eingeteilt werden, können an vier Merkmalen überprüft werden. Betrachtet werden die Art der Tätigkeit (manuell, nicht manuell oder landwirtschaftlich), die Stellung im Beruf (selbstständig oder abhängig beschäftigt), die Weisungsbefugnis (keine, gering oder hoch) und die erforderlichen Qualifikationen zur Berufsausübung (keine, niedrig oder hoch). Dadurch können alle mit dem Beruf verbundenen Ressourcen gemessen und eine Einteilung vorgenommen werden (Brake & Büchner 2012, S.52ff). Jedoch sind die Teilbereiche Einkommen und Bildungsniveau nur über den ausführenden Beruf indirekt integriert und werden nicht separat berücksichtigt. Zudem werden große gesellschaftliche Gruppen wie etwa Rentner oder Studenten überhaupt nicht kategorisiert. Aber auch Merkmale wie das Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund werden nicht berücksichtigt (vgl. Ditton & Maaz 2011, S.195).



Das Basismodell nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero enthält elf Klassen, die abgebildete Klassifikation, mit einer Unterteilung in sechs Klassen, ist jedoch die gängigste:

Klasse	Bezeichnung	Beispiel
I	Obere Dienstklasse	Freie, akademische Angestellte; Höhere Beamte; führende Angestellte
II	Untere Dienstklasse	Mittleres Management, Beamte im mittleren und gehobenen Dienst
III	Routinedienstleistungen	Büro- und Verwaltungsberufe mit Routinetätigkeiten
IV	Selbständige Arbeiter	Selbständige aus manuellen Berufen, Freiberufler
V, VI	Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktionen	Vorarbeiter, Meister, Techniker, Aufsichtskräfte
VII	Un- und Angelernte Arbeiter	Alle un- und angelernten Berufe aus dem manuellen Bereich, sowie Arbeiter, gelernt oder ungelernt, in Land-, Forst- und Fischwirtschaft sowie Jagd

(Abbildung 5)

Zwischen den Klassen herrscht ein großes Gefälle in Bezug auf die Bildungsteilhabe und das Bildungsniveau. So haben Angestelltenkinder eine deutlich geringere Chance ein Gymnasium zu besuchen als Kinder von Akademikern. Hier kann angenommen werden, dass Eltern mit einem höheren sozioökonomischen Status ihren bisher erreichten Lebensstil beibehalten und weitergeben wollen. Sie investieren also viel in ihre Kinder, um nicht an Privilegien einbüßen zu müssen und legen Wert auf deren Bildung. Bei einer Übergangsentscheidung werden diese Eltern tendenziell immer zum höchst möglichen Schulzweig greifen.

*„Man will seine Kinder aufs Gymnasium retten, weil es dort nur mit Kindern von Eltern in Berührung kommt, [...] die leistungsbereit, sozial engagiert und zivilgesellschaftlich eingebunden sind, bei denen also im sozialen Sinne kein Unterschied zu einem selbst besteht“* (Bude 2011, S.12).

Eltern mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status hingegen nutzen meist weniger das kulturelle Kapital als Maßstab ihrer Entscheidungen, als vielmehr das, oft eher gering vorhandene, ökonomische Kapital. Für sie ist es ausschlaggebend eine Art Kosten-Nutzen-Rechnung für den weiteren Schulbesuch anzustellen, deren Ausgang meist mit der Entscheidung für einen niedrigeren Bildungsabschluss zu erwarten ist. Denn eine kürzere Schulzeit bedeutet weniger Ausgaben für die Eltern und einen schnelleren Berufseinstieg für die Kinder. Die theoretischen Grundlagen von Boudon und Bourdieu, als vertiefendes Modell, geben uns hierüber im weiteren Verlauf einen genaueren Aufschluss.

Die IGLU-Studie von 2011 versucht den Zusammenhang der sozialen Herkunft und dem Kompetenzerwerb zu messen, dafür reichen die internationalen Fragebögen jedoch nicht aus. Daher wird die Studie in Deutschland um einen zusätzlichen Fragebogen erweitert, der hauptsächlich einen Aufschluss über den Berufsstatus der Eltern der teilnehmenden Kinder bringt. Anhand dieses Zusatzfragebogens werden die Eltern dann in das vorhergehend beschriebene EGP-Klassenschema eingeteilt. Deutlich zu erkennen ist bei der Auswertung, dass es zwischen den einzelnen Dienstklassen einen signifikanten Leistungsunterschied gibt. So ist in allen Kompetenzbereichen zu erkennen, dass die „Obere Dienstklasse“ durchschnittlich besser abschneidet als die „un- und angelernten Arbeiter“. Lediglich bei den „Routinedienstleistungen“ und den „Selbständigen“ kommt es zu einer Überschneidung der durchschnittlichen Leistungen, welche jedoch nicht folgenschwer sind (vgl. Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert 2012, S.185).<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Abbildung 10 im Anhang dient der Veranschaulichung

Auch lässt sich eine Veränderung zwischen früheren Durchführungen der Studien und den aktuellen Werten erkennen, denn der Unterschied zwischen den EGP-Klassen scheint im Laufe der Jahre leicht zu sinken. Ein internationaler Vergleich der sozialen Disparität ist teilweise sehr schwierig, da häufig nur geringe Indikatoren für die Messung der sozialen Herkunft vorhanden sind, die Studien legen hierauf keinen gezielten Schwerpunkt, weshalb der Test in Deutschland hierfür mit den Zusatzfragebögen erweitert wird. Feststellen lässt sich dennoch, dass es Ländern wie Finnland oder Hongkong weniger Schwierigkeiten bereitet den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Kompetenzerwerb möglichst gering zu halten, während besonders die osteuropäischen Staaten sehr schlecht abschneiden (vgl. Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert 2012, S.185; Bos, Wendt, Köller & Selter 2012, S.240). Zu klären bleibt, ob der Unterschied zwischen den sozialen Schichten einfach sehr unterschiedlich stark geprägt ist oder ob der Umgang mit dem primären Herkunftseffekt in Hongkong und Finnland innerhalb der Grundschulzeit besser gelingt.

Zudem finden die Studien heraus, dass in Abhängigkeit mit der sozialen Herkunft auch ein Blick auf die Armutsgefährdung von Kindern geworfen werden kann. Mithilfe der Definition zur Armutsgefährdung nach der Europäischen Union, zeigen die Studien auf, dass 25,4 Prozent aller Familien, deren Kinder an der Studie beteiligt waren, in Deutschland von Armut betroffen sind. Den größten Teil machen dabei Familien mit Migrationshintergrund und Familien aus niedrigen sozialen Schichten aus, aber auch Alleinerziehende und Mehr-Kind-Familien sind überproportional häufig betroffen. Bei der Untersuchung wird aber auch sichtbar, dass der enge Zusammenhang zwischen der Armutsgefährdung und dem Kompetenzerwerb bei bildungsnahen Familien höher ist als bei den bildungsfernen Familien. Begründet werden kann dies mit der Annahme, dass beim Vorhandensein eines hohen kulturellen Kapitals ein Mangel an ökonomischen Kapital mehr ins Gewicht fällt, als beim Vorhandensein eines geringeren kulturellen Kapitals (vgl. Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert 2012, S.187;

Bos, Wendt, Köller & Selter 2012, S.241). Eine negative Auswirkung der Armut auf den Bildungserfolg der Kinder ist definitiv festzuhalten.

## **6. Die Grundschule**

Als 1918 die Demokratie als Staatsform in Deutschland eingeführt wird, wird auch im Bildungswesen eine Demokratisierung verlangt. Die unteren vier Stufen der Volksschule werden im Zuge dessen als eine verpflichtende Schule für alle festgelegt. Alle Kinder sollen, ungeachtet ihrer sozialen Herkunft oder Religion, gemeinsam beschult werden und eine grundlegende Bildung erhalten. Dadurch soll mehr Chancengleichheit entstehen, jedoch ist zu diesem Zeitpunkt der Besuch der weiterführenden Schule abhängig von der Begabung der Kinder (vgl. Neuhaus-Siemon 1991, S.14).

Dass dies nicht ausreichend für eine wahre Chancengleichheit ist, kommt in den 1960er Jahren wieder zum Tragen, im Zuge der Bildungsexpansion entsteht die heutige Grundschule.

Sie bildet, als eigenständige Schulform mit einem ausgeprägten pädagogischen Schwerpunkt, die Primarstufe des deutschen Bildungssystems. Alle Kinder von der ersten bis zur vierten Klasse werden hier gemeinsam betreut (in Berlin und Brandenburg sogar bis zur sechsten Klasse). Neben dem Erwerb einer Grundbildung ist auch die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder von zentraler Bedeutung, denn in der Grundschule werden die Grundsteine einer jeden Bildungsbiographie gelegt (vgl. Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert 2012, S.138). In der Grundschule geht es nicht länger um die reine Grundbildung, sondern die Erziehungsfrage rückt in den Blickpunkt der Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Neuhaus-Siemon 1991, S.14), die Schüler sollen eine Vorstellung ihrer Lebenswirklichkeit erhalten und auf die Sekundarstufe vorbereitet werden.

Dabei wird die Grundschule als Lebensraum für die Schüler verstanden, in dem alle willkommen sind. Kinder aus allen sozialen

Schichten und mit den verschiedensten Migrationsgeschichten treffen hier aufeinander und werden gemeinsam beschult (vgl. Fölling-Albers 1991, S.54). Die Heterogenität der Lerngruppe ist wohl in der Bildungslaufbahn zu keinem Zeitpunkt so groß wie in der Grundschule. Die KMK sagt dazu, es ist die Pflicht der Primarstufe alle Kinder, unabhängig ihrer sozialen Herkunft und ihres aktuellen Lernstands, bestmöglich zu fördern und damit die Grundlage für ein selbstständiges Leben und Lernen zu entwickeln (vgl. Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert 2012, S.138). Die Vielfalt muss dabei als eine Chance verstanden werden und darf nicht zur Belastung werden, dies stellt womöglich eine der größten Herausforderungen im Schulalltag dar.

Die Heterogenität wird jedoch durch die Aufteilung der Schulbezirke geschwächt, denn das Schulgesetz sieht vor, dass Grundschüler eine Schule in ihrer Wohngegend besuchen müssen, diese Regelung ist nur in Ausnahmefällen zu umgehen. Da die Familien der verschiedenen sozioökonomischen Schichten aber häufig in unterschiedlichen Gebieten einer Stadt leben, wird die Heterogenität eingebüßt.

Das ebenfalls im Schulgesetz festgelegte Einschulungsalter beträgt sechs Jahre. Aber auch hier sind Ausnahmen möglich, zum Beispiel kann ein Kind von der Einschulung zurückgestellt werden, wenn seine motorischen, geistigen oder sozialen Fertigkeiten noch nicht weit genug entwickelt sind. Über einen solchen Fall der Zurückstellung entscheidet die Schulbehörde. Eine andere Möglichkeit ist die vorzeitige Aufnahme in die Grundschule. In diesem Fall entscheiden die Eltern beziehungsweise die Erziehungsberechtigten darüber ob ihr Kind bereits im Alter von fünf Jahren die Schule besuchen soll. Ist dies der Fall so beginnt mit der Anmeldung für die Schule die Schulpflicht des Kindes. Man spricht hier von KANN-Kindern (vgl. Horn 1991, S.79). Im Jahr 2011 war die Verteilung der Erstklässler auf die Verschiedenen Altersgruppen wie folgt: 77,8 Prozent der Kinder waren sechs Jahre und somit im regulären Einschulungsalter, 16,3 Prozent der Schüler waren mindestens sieben Jahre alt und nur 5,9 Prozent waren KANN-Kinder (vgl. Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert 2012, S.146).

Doch wer entscheidet am Ende der Grundschulzeit über die Zukunft all dieser verschiedenen Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen Leistungen, Stärken und Schwächen? Die Heterogenität, die die Schulzeit in der Primarstufe prägt, wird in ein horizontales System der Sekundarstufe aufgeteilt und somit die Wahrscheinlichkeit auf eine Ungleichheit hergestellt.

## **7. Übergangsentscheidungen nach der Grundschulzeit**

Der Wechsel von der Grundschule in die Sekundarstufe ist eine bedeutende Schaltstelle für die Zukunft der Kinder. Denn auch wenn das deutsche Schulsystem von seiner Idee sehr durchlässig ist und die Auslese in den letzten Jahren immer weniger wird, so beenden die Schüler ihre Schulkarriere dennoch häufig auf der Schulform, die sie nach der Grundschulzeit besuchen. Ein später Wechsel nach oben kommt weitaus seltener vor als ein Abstieg innerhalb des Bildungssystems. Es ist beispielsweise ein sehr seltener Fall, dass ein Schüler, welcher nach der vierten Klasse die Hauptschule besucht hat, später mit dem Abitur die Schule verlässt (vgl. Portmann 1992, S.152).

In den meisten Bundesländern Deutschlands ist es üblich, dass die Eltern die Entscheidung über die Schullaufbahn ihrer Kinder treffen, hier dient die Laufbahnempfehlung tatsächlich nur als Empfehlung, dazu aber später mehr. In anderen Bundesländern wiederum, nämlich Bayern, Brandenburg, Sachsen und Thüringen, obliegt die Entscheidung der Schule, hier zählen lediglich die erbrachten Leistungen des Kindes (vgl. KMK 2015, S.8ff). Dieses System der Auslese und Leistungsbewertung kann sowohl positiv als auch negativ betrachtet werden, die Theorien von Boudon und Bourdieu werden später helfen ein Fazit zu ziehen. Generell ist allerdings zu sagen, dass der Elternwille in Deutschland als sehr wichtig angesehen wird und der Bildungswunsch für ihre Kinder nur selten überzogen ist. Die Empfehlungen, die in jedem Bundesland auf unterschiedliche Weise erteilt werden, werden dabei in der Regel

von einer Vielzahl Eltern berücksichtigt. Der qualifizierten Lehrermeinung und dem Beratungsgespräch in der Schule werden ebenfalls eine große Bedeutung beigemessen (vgl. Schauenberg 2007, S.38).

Doch auch die Lehrer und Lehrerinnen stoßen beim Schreiben der Übergangsempfehlungen manches Mal an ihre Grenzen. Sie müssen ihren Schülern Kompetenzen und Fertigkeiten vermitteln und diese dann beurteilen, um eine Grundlage für ihr Empfehlungsschreiben zu haben. Die KMK definiert die Kriterien für die Übertrittsempfehlung jedoch sehr unklar. Deutlich wird lediglich, dass die Entscheidung nicht von einer einzelnen Note abhängen darf, sondern über einen längeren Zeitraum beobachtet werden muss. Ob darüber hinaus noch weitere Faktoren einfließen dürfen oder nicht bleibt unklar und so nutzen die Lehrer diese Lücke häufig um informelle Bedingungen, wie die elterliche Unterstützung, oder das Sozial- und Arbeitsverhalten der Schüler miteinzubeziehen (vgl. Schauenberg 2007, S.41ff). So kommt es vor, dass Kinder mit der gleichen schulischen Leistung unterschiedliche Empfehlungen von einem Lehrer erhalten.

Die Leistungen von Grundschulern können in der Schule aus zwei unterschiedlichen Gesichtspunkten betrachtet und genutzt werden. Aus pädagogischer Sicht ist der Leistungsbegriff als ein Diagnosemittel zu verstehen, das helfen kann die bisherige Entwicklung festzuhalten und zu beurteilen. Dadurch können zum Beispiel Fördermöglichkeiten entdeckt werden. Das Feedback, welches die Kinder dadurch erhalten, hilft ihnen dazu auch noch mehr Selbstständigkeit zu erlangen und sich zu verbessern. In diesem Sinn ist eine Leistungsbewertung positiv und von Nutzen für alle. Auf der anderen Seite kann der Leistungsbegriff aber auch aus der gesellschaftlichen Sicht bewertet und einbezogen werden. Hier dienen die Leistungen eines Individuums meist als Maßstab, wobei die Leistung nur als eine Momentaufnahme zählt und die individuellen Entwicklungen und Bemühungen außen vorgelassen werden (vgl. Bartnitzky 1991, S.116ff; Schauenberg 2006; S.36). Die Noten werden zur Vergleichbarkeit mit anderen Schülerinnen

und Schülern genutzt und nur die Besten erhalten eine Chance das Gymnasium zu besuchen, egal wie positiv ein anderer, schlechterer Schüler sich eventuell über den Verlauf seiner Grundschulzeit entwickelt hat. Auf diese Weise entsteht ein früher Leistungsdruck und ein Konkurrenzdenken unter den Kindern.

Die Problematik bei der frühen Auslese nach Schulnoten liegt darin, dass Kinder aus bildungsfernen Familien häufig schon vor dem Schuleintritt eine geringere Leistungsfähigkeit aufzeigen als andere Kinder. Sie sind also schon am Start ihrer Schulkarriere benachteiligt und diese Unterschiede werden in den kurzen Jahren in der Grundschule selten verringert, sondern eher noch verstärkt (vgl. Schauenberg 2007, S.37). Ein Schulübergang zu einem späteren Zeitpunkt und damit eine spätere Wahl der Schullaufbahn, könnte Zeit verschaffen, die Ungleichheiten der sozial benachteiligten Kinder aufzulösen oder zumindest zu verringern.

## **7.1. Elterliche Bildungsentscheidungen**

Grundsätzlich sieht das deutsche Schulsystem eine Vergleichbarkeit zwischen den Ländern zwar vor, der Staat überlässt jedoch die Bildungsentscheidungen den Ländern. Dadurch kommt es zu unterschiedlichen Regelungen und Vorgehensweisen beim Schulübergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Die KMK ist dafür zuständig ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit und Einheitlichkeit herzustellen. Betrachtet man die Unterschiede der sechzehn Bundesländer genauer, so lassen sich drei Gruppen zum Thema Schulübergang und Laufbahneempfehlung einordnen.

Zu der ersten Gruppe zählen diejenigen Bundesländer, welche ein hohes Maß an Verbindlichkeit beim Schulübergang aufweisen, hier ist das Schulrecht dem Elternwillen übergeordnet. Der „[...] Zugang in die Sekundarstufe 1 über leistungsbezogene Beschränkung in Form von Bildungsempfehlungen [...]“ (Wiedenhorn 2011, S.34) sieht vor, dass Schüler einen gewissen Notenschnitt erfüllen müssen, um die Empfehlung für eine entsprechende weiterführende Schule zu erhalten. Der erforderliche Notendurchschnitt variiert



zwischen den Bundesländern. Werden diese Voraussetzungen nicht erfüllt, so ist eine Aufnahmeprüfung oder ein Probeunterricht an der gewünschten Schulform möglich. Diese Prüfung muss allerdings bestanden werden, um dann endgültig die gewünschte Schule besuchen zu dürfen (vgl. Wiedenhorn 2011, S.36ff).

Eine zweite Gruppe bilden die Bundesländer mit einem Mischverfahren, das bedeutet zwar einen deutlich größeren Entscheidungsspielraum für die Eltern, jedoch weiterhin mit Einschränkungen. Diese Einschränkungen zeigen sich besonders deutlich in der Zugangsbeschränkung für die Gymnasien, hier gilt eine ähnliches leistungsbezogenes Selektionsverfahren wie in der ersten Gruppe. Mit dem Unterschied, dass die Schüler bei einer nicht Erfüllung der Voraussetzungen eine Probezeit absolvieren oder eine Orientierungs- oder Förderstufe besuchen können, diese dauert circa ein bis zwei Schuljahre an und die Kinder werden mit gezielten Fördermaßnahmen unterstützt. Zusätzlich ist es möglich ein Kind auf der Gesamtschule anzumelden, hier wird keine Zugangsvoraussetzung benötigt (vgl. Wiedenhorn 2011, S.41ff).

Zuletzt ergibt sich die mittlerweile größte Gruppe, in welcher der freie Elternwille vorherrscht. Die Übergangsempfehlung ist in den meisten Bundesländern nicht verbindlich und dient den Eltern lediglich als Orientierungsrahmen, die letztendliche Entscheidung welche Schulform ein Kind nach der Grundschule besuchen soll obliegt hier alleine den Erziehungsberechtigten (vgl. Wiedenhorn 2011, S.44f).

Weiterhin formuliert Wiedenhorn (2011), wenn es um die Entscheidungsfindung geht, so haben die Kinder selbst zwar das Recht auf eine freie Meinungsäußerung, den Entscheidungsprozess selbst müssen ihnen jedoch ihre Eltern abnehmen, denn bis zum Erreichen des achtzehnten Lebensjahrs ist das Elternrecht den Rechten des Kindes übergeordnet. Wie genau der Prozess der Entscheidungsfindung innerhalb der einzelnen Familien geregelt wird, ist nicht gesetzlich festgeschrieben und obliegt damit jedem selbst. Die Eltern treffen also letztendlich eine Entscheidung für ihre Kinder und nehmen

dabei eine Stellvertreterfunktion ein, vorausgesetzt die Übergangsempfehlung der Schule ist nicht verbindlich.

Im Fall einer verbindlichen Übergangsempfehlung haben die Eltern immer noch die Chance auf eine Mitbestimmung, jedoch kennen nicht immer alle Eltern ihre Möglichkeiten (vgl. Klein, Paulus & Blossfeld 2009, S.104). Besonders bildungsferne Eltern und die Eltern der Schüler mit Migrationshintergrund sind häufig nicht vollständig informiert und über die Chancen und Möglichkeiten beim Schulübertritt aufgeklärt.

Ausgegangen werden kann jedoch davon, dass die Eltern der privilegierten Haushalte, in Bundesländern mit freier Schulwahl, immer versuchen den Bildungswunsch für ihre Kinder direkt nach der Grundschule durchzusetzen, da ihre persönliche Bildungsaspiration auch gleichzeitig ihre Bildungsentscheidung beeinflusst und sie mit dem Wissen über die geringe Durchlässigkeit direkt die höchstmögliche Schulform für ihre Kinder anstreben (vgl. Klein, Paulus & Blossfeld 2009, S.104). Eltern aus bildungsfernen Haushalten hingegen werden sich mit größerer Wahrscheinlichkeit für eine niedrigere Schulform entscheiden.

Nun stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien die Eltern ihre Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Schulform treffen. Meine Annahme besagt, wenn die Eltern über die Schulform ihrer Kinder frei entscheiden dürfen, so ist diese Entscheidung immer subjektiv und stark geprägt von der eigenen Bildungsaspiration. Die soziale Herkunft beeinflusst die eigene Meinung, das persönliche Bild über die Schule und die eigens gesammelten Bildungserfahrungen werden auf die Kinder übertragen. Demnach sorgt der freie Elternwille bei der Übergangsentscheidung für eine Reproduktion der sozialen Ungleichheit. Um meine Annahme zu bestärken oder zu widerlegen, wird im Folgenden ein Blick auf die Theorien von Raymond Boudon und Pierre Bourdieu geworfen.

## 8. Theoretische Grundlage – Ein Ansatz nach Boudon

Davon ausgehend, dass eine Chancengleichheit im Bildungssystem so lange ein reiner Wunsch bleibt, bis die Startvoraussetzungen für Kinder nicht mehr mit deren sozialer Herkunft verbunden sind, ist zu klären, welche Rolle der sozioökonomische Status der Eltern in der Schulbildung ihrer Kinder überhaupt spielt.

Raymond Boudon (1934 – 2013), Soziologe und Philosoph aus Frankreich, erklärt in seinen Werken den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Bildungsungleichheit und legt damit bereits in den 1970er Jahren den theoretischen Grundstein für das uns heute gut bekannte Problem der sozialen Disparitäten.

Ungleiche Bildungschancen entstehen auf der einen Seite durch das institutionelle Selektionsverfahren, bestehend aus Schulleistungen und anderen Bewertungsmaßstäben, und zum anderen aus der elterlichen Entscheidung über die weitere Schullaufbahn (vgl. Becker 2010, S.166).

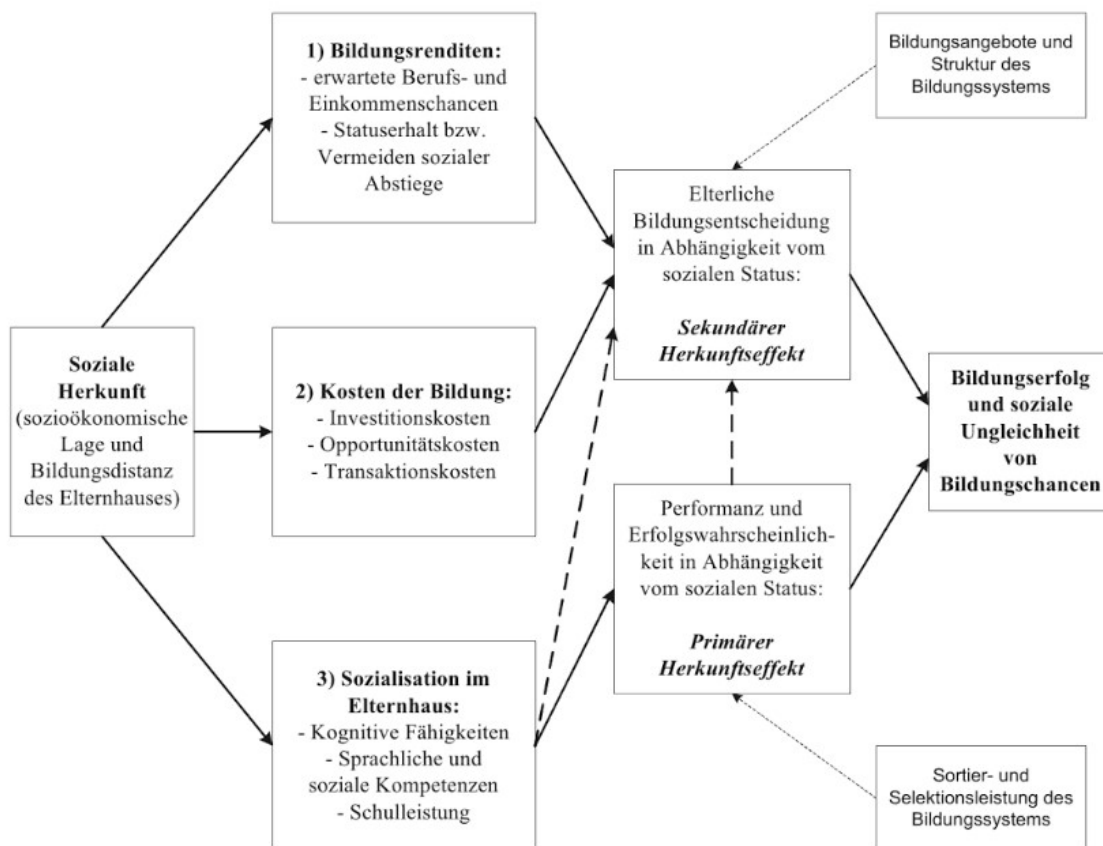
Die Theorie der Herkunftseffekte nach Boudon ist eine der zahlreichen Richtungen der Rational-Choice Modelle (kurz RC), welche versuchen die Einflüsse auf das Handeln von Individuen und dessen Rückwirkungen auf die Gesellschaft zu erklären. Es haben sich schon einige Vertreter mit ähnlichen Erklärungsansätzen befasst, sie alle begründen ihre Annahmen auf den Utilitarismus Gedanken, kein Mensch tut etwas umsonst. Dabei wird angenommen, dass ein Mensch immer eine Auswahl zwischen mehreren Alternativen hat, zwischen welchen es eine Entscheidung verlangt. Um nun die Auswahl mit dem größtmöglichen Nutzen zu finden, wägen die Individuen mit Hilfe einer Kosten-Nutzen-Rechnung ab. Eine Nutzenmaximierung liegt dann vor, wenn der erwartete Nutzen die erwarteten Kosten übersteigt.

Auf den Schulübergang nach der Grundschule bezogen bedeutet dies, zwischen den erwarteten Kosten und dem erwarteten Erfolg, den angestrebten Schulabschluss zu bestehen, abzuwägen. Die Kosten, welche sowohl finanzieller Art sind, aber auch

Unterstützung durch die Eltern oder Hausaufgabenkontrolle bedeuten, sind dabei immer subjektiv empfundene Kosten und nicht objektiver Natur (vgl. Schauenburg 2007, S.11ff).

Boudons Erklärungsansatz basiert auf dem Konzept der primären und sekundären Herkunftseffekte, welche auf die Schülerinnen und Schüler einwirken und somit ihre Bildungschancen beeinflussen. Die Herkunftseffekte spielen von Beginn an, also schon bei der vorschulischen Bildung eine Rolle, besonders deutlich lassen sie sich jedoch beim Übertritt von der Grundschule auf die weiterführende Schule beobachten. Hier wird von den Eltern, wie vorhergehend beschrieben, eine Kosten-Nutzen-Rechnung erstellt, wobei die Ergebnisse, je nach Klassenzugehörigkeit, sehr stark variieren (vgl. Paasch 2009, S.55). So sind die subjektiv empfundenen Kosten für einen Gymnasialbesuch für eine Familie aus einer sozial niedrigen Schicht deutlich höher als für eine privilegierte Familie. Während für die privilegierte Familie eine hohe Erfolgswahrscheinlichkeit und der Nutzen des Stuserhalts miteinfließen, sieht die bildungsferne Familie eine eher niedrige Erfolgswahrscheinlichkeit und einen geringeren Nutzen. Die Entscheidung für eine Hauptschule würde andersherum eher die Familie mit niedrigerem sozialen Status zustimmen, da sie so geringere Kosten zu erwarten hat und der Ertrag in Folge dessen für sie am höchsten erscheint, eine Familie mit höherem sozialen Status sieht darin jedoch eher einen geringen Nutzen für die berufliche Zukunft des Kindes und damit einhergehend einen Statusverlust (vgl. Schauenburg 2007, S.13).

Die zentralen Größen aus Boudons Theorie werden in vielen neueren Modellen aufgenommen und erweitert (Erikson & Jonsson, 1996; Breen & Goldthorpe, 1997). In dieser Arbeit wird darauf jedoch nicht weiter eingegangen, sondern lediglich die Theorie nach Boudon vertieft.



(Abbildung 11)

## 8.1. Primärer Herkunftseffekt

Der primäre Herkunftseffekt ist, in dem erklärten Rational-Choice Modell, als die Erfolgswahrscheinlichkeit anzusehen, welche nach Boudon immer in Abhängigkeit zu der sozialen Herkunft eines Individuums steht. Die Erfolgswahrscheinlichkeit innerhalb des Schulsystems wird dabei auf unterschiedliche Weise gemessen und beeinflusst.

Abstrakte, institutionalisierte Bildungsinhalte aus der Schule stehen den erfahrungsweltlichen Inhalten, wie sie im Elternhaus vermittelt werden, gegenüber. Dabei sind beide auf ihre Weise von Bedeutung und unersetzlich. Doch während in der Schule für alle ein allgemein gültiges Curriculum vorherrscht, das die zu vermittelnden Inhalte

festlegt, bleibt es zu Hause den Eltern selbst überlassen, wie sie ihre Kinder mit den alltäglichen Bildungsangeboten versorgen.

Der primäre Herkunftseffekt befasst sich genau damit, daher kann man ihn auch als familiären Sozialisationsprozess bezeichnen, dessen Fokus stark auf der Erziehung der Eltern liegt (vgl. Paasch 2009, S.56). Sie geben ihren Kindern kulturelle Ressourcen in Form von Werten, Einstellungen und Sozialkompetenzen oder Verhaltensregeln, wie Höflichkeit und Pünktlichkeit mit.

Aber auch der Sprachgebrauch wird stark durch die Familie geprägt. Schaut man sich diesen genauer an, so lassen sich zwei Ausdrucksweisen unterscheiden. Der reichhaltige Sprachgebrauch der Ober- und Mittelschicht, der einen großen, individuellen Wortschatz und eine gute grammatische Struktur beinhaltet und den eingeschränkten Sprachgebrauch der Unterschicht. Dieser besteht überwiegend aus einem unvollständigen Satzbau gepaart mit einem eher dürftigen Wortschatz. Da die deutsche Sprache in jedem Schulfach benötigt wird, sind hier Kinder aus bildungsnahen Familien besser gestellt gegenüber den Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern, da sie den in der Schule dominierenden reichhaltigen Sprachgebrauch einfacher anwenden können (vgl. Hradil 2001, S.451ff). Wobei anzumerken ist, dass die wertende Bezeichnung eines eingeschränkten Sprachgebrauchs nicht glücklich gewählt ist, da auch Kinder aus höheren sozioökonomischen Schichten nicht immer nur einen sehr gepflegten Sprachgebrauch aufweisen. Eine neutralere Namensgebung wäre an dieser Stelle also sinnhafter.

Nicht zu guter Letzt wird die Leistungsmotivation von Schülerinnen und Schülern durch die Familie mitbestimmt, denn diese entsteht oft schon in frühen Jahren und kann durch den Erziehungsstil der Eltern positiv gefördert werden. So haben Kinder, welche viel Selbstständigkeit und Selbstvertrauen erfahren haben, häufig eine erhöhte intrinsische Motivation, sie lernen also aus einer inneren Überzeugung heraus. Kinder, die diese Erfahrungen nicht oder weniger gesammelt haben, lernen hingegen später eher um Strafen zu entgehen, also durch eine extrinsische Motivation. Diese

Persönlichkeitsentwicklung ist oft klassenspezifisch zu beobachten und kann von dem Beruf der Eltern abgeleitet werden. Eltern der Arbeiterklasse, die eher monotone und fremdgesteuerte Arbeiten verrichten, erziehen ihre Kinder durch Strafen und materielle Belohnung. Wenn die Eltern auf der Arbeit jedoch tendenziell mehr selbstverantwortlich handeln, dann fördern sie diese Selbstbestimmtheit auch bei ihren Kindern und belohnen sie bevorzugt durch Lob und Anerkennung (vgl. Hradil 2001, S.454ff).

All diese erfahrungsweltlichen Bildungsinhalte, die Kinder von zu Hause mitbekommen oder die sie von zu Hause mitbekommen sollten, sind abhängig von ihrer sozialen Herkunft. Daher ist die logische Konsequenz ein klaffender Unterschied zwischen den Klassen und eine differenzierte Bildungsgleichheit. Je niedriger der sozioökonomische Status der Familie ist, desto weniger kulturelle Ressourcen werden dem Kind mit auf den Weg gegeben, dies hat einen indirekten Einfluss auf den schulischen Werdegang und die Zukunft des Kindes. Allerdings darf auch nicht vergessen werden, dass Kinder und Jugendliche neben der Sozialisation in der Familie auch durch ihren Freundeskreis, Peers und weitere Einflüsse geprägt werden. Eine Monopolstellung behält das Elternhaus dennoch sicherlich.

## **8.2. Sekundärer Herkunftseffekt**

Der sekundäre Herkunftseffekt wirkt, anders als der primäre Herkunftseffekt, direkt auf die Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern ein. Er stellt im Rational-Choice Modell die Bildungsentscheidung der Familie dar, wobei auch hier eine Abhängigkeit zum sozialen Status besteht. Anders gesagt, welcher Schulzweig wird gewählt, wenn bei Kindern unterschiedlicher sozialer Klassen die gleichen Kompetenzen vorliegen. Dazu muss unter anderem nach dem Stellenwert der Bildung innerhalb der Schichten gefragt werden.

Boudon geht davon aus, dass die Familien bei der Frage des Schulübertritts nach der Grundschule eine Kosten-Nutzen-Rechnung aufstellen. Dabei stellt der Nutzen die zu erwartenden Berufs- und Einkommenschancen dar, indirekt kann dadurch ein Stuserhalt, -abfall oder -aufstieg erreicht werden.

Die Kosten berechnen sich durch Schulmaterial, Bücher, Busfahrkarten, Klassenfahrten und ähnliches sowie das entgangene Einkommen des Kindes nach der neunten Klasse. Objektiv gesehen sind die Kosten für die Schulbildung für alle Kinder in Deutschland gleich, gemessen an dem sozioökonomischen Status und dem damit verbundenen Einkommen ergibt sich jedoch ein großer finanzieller Unterschied. So muss eine Familie mit niedrigem Einkommen viel mehr Aufwand betreiben, um sich eine hohe Schulbildung für das Kind zu leisten, als eine Familie mit mehr Vermögen.

Anzunehmen ist also, dass sich Eltern mit geringerem Status seltener für den Besuch eines Gymnasiums entscheiden, da der ökonomische Aufwand zu groß ist. Eine kurze Schullaufzeit hingegen verspricht einen frühen Eintritt in die Arbeitswelt und damit eine finanzielle Unabhängigkeit des Kindes.

Parallel dazu werden sich Eltern mit höherem Status auch dann für ein Gymnasium entscheiden, wenn die schulischen Voraussetzungen, in Form von Noten, nicht zwingend dafürsprechen. Bei dieser Entscheidung sind weniger die ökonomischen Hintergründe entscheidend, als vielmehr die Dringlichkeit eines Stuserhalts, denn das Prestige, das einmal erreicht wurde, wird um jeden Preis zu halten versucht (vgl. Paasch 2009, S.56ff).

Der Wunsch nach dem Stuserhalt kann auch damit erklärt werden, dass in jeder sozialen Klasse gewisse Einstellungen, Denkweisen und Zielvorstellungen vorherrschen. Diese werden auch als Habitus verstanden und als solche von Bourdieu genauer beschrieben.



## 9. Pierre Bourdieu – Die Habitus-Theorie

Pierre Bourdieu (1930 - 2002) ist ein französischer Soziologe, der sich in seinen Werken unter anderem mit der Habitus-Theorie befasst, in welcher er über die begrenzten Entfaltungsmöglichkeiten von Individuen berichtet. Er geht davon aus, dass der Lebensstil einer Person nicht frei gewählt ist, sondern von seiner sozialen Herkunft geprägt ist. Bourdieus Theorieansatz wird an dieser Stelle verwendet, um die Aussagen von Boudon zu vertiefen und zu bekräftigen.

Nach Bourdieu wird der Habitus als eine Weitergabe von Einstellungen, Denkweisen, Handlungsmustern und Gewohnheiten innerhalb einer Familie verstanden, durch die sich ein Lebensstil entwickelt, welcher eine Klassenzugehörigkeit kennzeichnet. Die Herausbildung eines ähnlichen Lebensstils innerhalb einer Klasse, ist dabei nicht zu verwechseln mit einem klassenspezifischen Habitus. Zwar existieren grundlegende gemeinsame Erfahrungen und Vorstellungen, jedoch ist der Habitus immer eine individuelle Erscheinung. Der Habitus einer Klasse ist als typisch, aber niemals identisch anzusehen (vgl. Burzan 2007, S.132). So sagt Bourdieu selbst dazu:

„Zwar ist ausgeschlossen, daß [sic] *alle* Mitglieder derselben Klasse (oder auch nur zwei davon) *dieselben Erfahrungen* gemacht haben, und dazu noch *in derselben Reihenfolge*, doch ist gewiß [sic], daß [sic] jedes Mitglied einer Klasse sehr viel größere Aussichten als ein Mitglied irgendeiner anderen Klasse hat, mit den für seine Klassengenossen häufigsten Situationen konfrontiert zu werden [...]“ (Bourdieu, 1987, S. 112).

Ein zusätzlicher Faktor, der idealtypisch für den Habitus einer Klasse ist, ist die Verfügbarkeit von materiellen und intellektuellen Ressourcen, welche einen Aufschluss über den Bildungserfolg geben. Das bedeutet, je mehr ein Individuum von diesen Ressourcen verfügt, desto höher ist seine soziale Position in der

Gesellschaft. Diese Ressourcen teilen sich auf in ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital.

Neben der Menge an Kapital ist es auch von Bedeutung seine Zusammensetzung zu beobachten. Ob jemand mehr ökonomisches Kapital (Vermögen) oder kulturelles Kapital (Bildung) besitzt kann die Zuordnung zu einer Klasse oder einer Schicht nochmals deutlich untergliedern. Menschen mit hohem Vermögen, aber niedrigem Bildungsabschluss sind demnach anders zu klassifizieren als Menschen die einen höheren Bildungsabschluss, jedoch verhältnismäßig weniger Vermögen besitzen (vgl. Burzan 2007, S.129).

### **9.1. Ökonomisches Kapital**

Der erste Bestandteil ist das ökonomische Kapital, dieses lässt sich von allen Arten am besten messen und konservieren, denn es drückt sich in Geld aus. Es ist wie auch in der wirtschaftlichen Ökonomie als Eigentum und Vermögen zu verstehen (vgl. Burzan 2007, S.127). Es zeigt noch dazu auf, welche Möglichkeiten die Eltern haben in ihre Kinder zu investieren, zum Beispiel durch Nachhilfeunterricht oder andere bildungsentscheidende Investitionen (vgl. Brake & Büchner 2012, S.59).

### **9.2. Kulturelles Kapital**

Als zweites folgt das kulturelle Kapital. Hier lassen sich wiederum drei Formen einteilen:

- Das inkorporierte Kulturkapital bezieht sich auf Bildung und jede Art von erlerntem und erprobtem Wissen, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule. Erreichtes Wissen und erlangte Kompetenzen werden auch als „dauerhafte Disposition“ bezeichnet (vgl. Brake & Büchner 2012, S.58).

- Das objektivierte Kulturkapital beschreibt Güter, die von kulturellem Wert sind und nur mit dem nötigen Wissen als kostbar verstanden werden. Beispiele hierfür sind Gemälde, Instrumente oder Bücher. Man braucht ein spezielles Verständnis für den Umgang mit diesen kulturell geprägten Gegenständen um sie als aktives Kapital zu nutzen.
- Das institutionalisierte Kulturkapital bezeichnet schließlich erworbene Abschlüsse und Titel, als höchste Ausdrucksform selbst erlangter Kompetenzen (Burzan 2007, S.128).

### **9.3. Soziales Kapital**

Zu guter Letzt kann das soziale Kapital als bedeutendes Beziehungsgeflecht gesehen werden. Es geht darum die entscheidenden Leute auf bestimmten Positionen zu kennen und diese Kontakte zu pflegen (Burzan 2007, S.128). Aber auch die Geburt in ein Elternhaus mit „gutem Namen“ kann hierunter verstanden werden (vgl. Brake & Büchner 2012, S.58).

### **9.4. Der Bildungshabitus**

Schülerinnen und Schüler entwickeln in ihrer Schulzeit einen eigenen Bildungshabitus, dieser ist zwar durch den weitergegebenen elterlichen Habitus mitbestimmt, wird aber auch durch individuelle Schul- und Übergangserfahrungen geprägt. Schon in den ersten Schuljahren beginnt sich dieser Habitus zu entwickeln. Dabei spielt die soziale Herkunft oft eine entscheidende Rolle, denn die Leistungsmotivation, die sich im Bildungshabitus widerspiegelt, wird durch den primären Herkunftseffekt bestimmt, der Erziehungsstil der Eltern und die sich daraus entwickelnde intrinsische oder extrinsische Motivation dienen als Nährboden.

Im Folgenden werden vier Arten des Bildungshabitus unterschieden, diese sind an Bourdieus Habitus-Theorie angelehnt. Helsper et. al. (2009) formulieren diese wie folgt:

- Der Habitus der Bildungsexzellenz ist eine eher selten vertretene Ausprägung. Die Kinder mit diesem Habitus stammen meist aus Familien mit einem hohen Bildungsniveau. Im Zentrum der kindlichen Orientierung steht das Lernen, schulischen Leistungen wird eine besondere Bedeutung beigemessen. Dabei ist dies für die Kinder keinesfalls aufgezwungen, sondern sie fühlen sich wohl in diesem Rahmen. Sie setzen sich von den Peers ab und fühlen sich überlegen. Der Kontakt mit älteren Personen, wie beispielsweise den Eltern oder Lehrern, wird von diesen Kindern sehr geschätzt. Oft besuchen sie nach der Grundschule exklusive Gymnasien, die schon seit Generationen von der Familie absolviert werden.
- Der Habitus der Bildungsstrebenden Kinder ist dem gegenüber nicht als selbstverständlich zu betrachten. Kinder, die diesem Habitus folgen, wollen etwas erreichen, dass sie noch als fremd erscheint. Der angestrebte Bildungsabschluss ist meist von den eigenen Eltern noch nicht selbst erreicht worden. Diese Schüler bringen eine positive, aufstrebende Haltung gegenüber der Bildung und dem Lernen mit sich. Unterschieden werden muss dabei jedoch zwischen der eigenwilligen und der fremdbestimmten Haltung des Strebens. Kinder, welche selbst einen höheren Bildungsabschluss erreichen wollen, müssen von jenen unterschieden werden, die lediglich dem elterlichen Wunsch nach höher Bildung nachkommen. Letzteres wird auch als Habitus des auferlegten Strebens verstanden.
- Der Habitus der Bildungsnotwendigkeit ist weniger positiv geprägt als die ersten beiden. Hierunter werden diejenigen Schüler zusammengefasst, die sich lediglich im Rahmen der schulischen Normalität bewegen. Sie kennen die Regeln und Verhaltensmuster für die Schule und befolgen diese auch weitestgehend. Ihre Leistungen bewegen sich ebenfalls

innerhalb des Rahmens, sie tun so viel wie nötig ist, und orientieren sich dabei an einem mittleren Leistungsniveau. Die Schule verstehen sie dabei als notwendige Institution, um die nötigen Zertifikate für ihre spätere berufliche Zukunft zu erwerben. Sie weisen eine formale Abschlussorientierung auf.

- Der Habitus der Bildungsfremdheit bildet die letzte Art des Bildungshabitus. Kinder mit diesem Habitus sind wohl am stärksten durch ihre soziale Herkunft und die Familie geprägt. Die Eltern geben ihre Misserfolgsbiographie an die Kinder weiter und sprechen der Schule negative Eigenschaften zu. Sowohl die Eltern als auch die Kinder sehen diese Institution als „Zumutung“ an und sind vom stetigen Scheitern bedroht.

## **10. Spannungsverhältnis zwischen Übergangsempfehlung und elterlicher Bildungsentscheidung**

Die Übergangsentscheidung von der Grundschule in die weiterführende Schule ist der erste Selektionsmechanismus im deutschen Bildungssystem, aber auch die Allokationsfunktion spielt schon in diesen frühen Jahren der Kinder eine Rolle. Die Schüler werden anhand ihrer erbrachten Leistungen auf die unterschiedlichen Schulformen überschieben, wobei eine klare Statuszuweisung für ihre Zukunft erfolgt (vgl. Brunsch 2007, S.38). Im Vergleich zu den meisten anderen Ländern muss die Entscheidung über die Zukunft der Kinder in Deutschland bereits sehr früh getroffen werden. Nach der vierten Klasse sind die Schüler in der Regel etwa zehn Jahre alt und somit selbst noch nicht in der Lage eine rationale Entscheidung für ihren schulischen Werdegang zu treffen. Die Entscheidung muss also letztendlich von den Lehrern und Erziehungsberechtigten getroffen werden. Die hierbei jeweils einfließenden Faktoren werden im Folgenden noch einmal zusammengefasst und bewertet.

Die Entscheidung über die schulische Zukunft liegt je nach Bundesland in der Hand der Eltern oder der Schule.

Aus Sicht der Eltern ist die eigene Bildungsaspiration und somit der Bildungswunsch für das Kind in jedem Fall an der eigenen sozialen Herkunft orientiert (vgl. Schauenberg 2007, S.38). Der primäre Herkunftseffekt bestimmt dabei eher hintergründig die Bildungsaspiration der Eltern, während der sekundäre Herkunftseffekt letztendlich für die Entscheidung einer Schulform zuständig ist und somit direkten Einfluss auf die Übergangsentscheidung hat, indem die Eltern die relativen Kosten dem erwarteten Erfolg und dem persönlichen Nutzen gegenüberstellen (vgl. Brunsch 2007, S.28).

Wie hoch der Nutzen einer höheren Schulform, mit längerer Bildungslaufbahn, dabei für eine Familie ist, hängt stark von ihrem Habitus ab. Dabei haben Familien mit hohem sozioökonomischen Status häufig den Nutzen der gebildeten, elitären Berufslaufbahn und somit einen Statuserhalt oder sogar einen Klassenaufstieg vor Augen, während die Eltern aus sozial niedrigen Bedingungen eher die dabei entstehenden Kosten und den Verlust eines Einkommens sehen, der Nutzen für sie spielt kaum eine Rolle, da sie meist von einem Scheitern ausgehen. Der Habitus der Eltern spiegelt ihre Einstellungen und Denkweisen wider und wird häufig auf das Kind übertragen. Bei der Schulwahlentscheidung spielt aber zunächst nur der Habitus der Eltern eine Rolle, da wie bereits beschrieben, die Kinder häufig noch zu jung sind um selbst eine Entscheidung treffen zu können, zudem haben die Eltern bis zum achtzehnten Lebensjahr die Entscheidungsvollmacht. Der Habitus der Eltern ist durch ihre soziale Herkunft geprägt und die Handlungsweisen werden durch ihre Gewohnheiten bestimmt (vgl. Brunsch 2007, S.33).

Zusätzlich dazu fehlt den Eltern aus niedrigen sozioökonomischen Schichten häufig auch das nötige Wissen über höhere Schulformen und die damit verbundenen Möglichkeiten. Sie empfinden das Gymnasium meist als anstrengend, streng und sehr theoretisch orientiert. Diese Bildungserfahrung erstreckt sich über ihre Lebenswelt hinaus und erschwert ihnen eine positive Erfolgseinschätzung dieser Schulform für ihre Kinder (vgl. Brunsch 2007, S.32).

Wenn jedoch eine verbindliche Übergangsempfehlung vorliegt, so liegt die Entscheidung über die schulische Zukunft der Schüler in der Hand der Schule und ist somit abhängig von den Lehrern, aber auch wenn das Empfehlungsschreiben unverbindlich ist, so stellen die Lehrer dennoch eine Empfehlung für ihre Schüler aus.

Ihre Grundlage für eine Empfehlung basiert zuerst immer auf den Noten und erbrachten Leistungen. Daneben spielen das Arbeits- und Sozialverhalten eine Rolle für das Empfehlungsschreiben und diese wiederum sind häufig geprägt vom Habitus der Eltern. Der Sprachgebrauch innerhalb der Familie und die elterlich beigebrachten Umgangsformen zeichnen das Verhalten des Kindes innerhalb des Schulkontextes aus (vgl. Brunsch 2007, S.41). Weitere informelle Faktoren, wie beispielsweise die elterliche Unterstützung beim Lernen und den Hausaufgaben, fließen neben der Note in die Entscheidung der Lehrer ein. Diese informellen Bedingungen sind zumeist durch den primären Herkunftseffekt mitbestimmt, wodurch auch bei der Beurteilung der Lehrer die soziale Herkunft der Kinder nicht unbeachtet bleibt. Kinder aus Arbeiterfamilien erhalten so eher eine Empfehlung für eine niedrigere Schulform als Kinder mit vergleichbaren Noten aus privilegierten Haushalten. Die Lehrer gehen dabei davon aus, dass das deutsche Bildungssystem genügend Durchlässigkeit bietet, sodass die Kinder zu einem späteren Zeitpunkt immer noch auf eine höhere Schulform wechseln können. Dadurch sollen Abstiegserfahrungen vermieden werden (vgl. Brunsch 2007, S.43ff; Schauenburg 2007, S.44).

Bei dem Bildungswunsch mit dem Ziel des Gymnasiums haben also Eltern mit einem hohen Bildungsabschluss häufig eine, für sie, positive Übergangsempfehlung, während bildungsferne Eltern tendenziell eine schlechtere Schulempfehlung für ihr Kind erhalten, da die Lehrer von einer mangelnden Unterstützung seitens der Eltern ausgehen oder das Verhalten und der Sprachgebrauch für ein Gymnasium aus den Augen der Lehrer nicht angemessen scheint (vgl. Gresch, Baumert & Maaz 2009, S.233). Die Umgangsformen der Mittel- und Oberschicht erscheinen der Schule

angemessener zu sein als das Verhalten der Unterschicht, ähnliches ergibt sich beim Sprachgebrauch (vgl. Brunsch 2007, S.45ff).

Unter Berücksichtigung beider Sichtweisen bleibt die Frage, welcher Grad der Verbindlichkeit, beim Schulübergang von der Grundschule in die weiterführende Schule, die soziale Ungleichheit besser eindämmt. Oder andersherum, reproduziert eine der beiden Möglichkeiten mehr soziale Disparitäten als die andere?

Bisherige Untersuchungen legen ihren Schwerpunkt, in Anlehnung an Boudons primären und sekundären Herkunftseffekt, größtenteils auf die Verteilung der Schüler aus den unterschiedlichen sozioökonomischen Schichten auf die verschiedenen Schulformen. Dabei wird untersucht, wie sich die Herkunftseffekte auf die Bildungsentscheidungen auswirken. Unter diesem Aspekt wirkt eine verbindliche Übergangsempfehlung positiver, da sie soziale Disparitäten eher reduziert. Allerdings wird in der Forschung bisher selten empirisch untersucht, welche unterschiedlichen Auswirkungen eine unverbindliche Empfehlung gegenüber einer verbindlichen Empfehlung mit sich zieht.

Gresch et. al. (2009) versuchen die unterschiedlichen Auswirkungen auf bildungsferne und bildungsnahe Familien folgendermaßen zu beschreiben:

Unter der Berücksichtigung der Tatsache, dass Lehrer ebenfalls die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler bei ihrer Entscheidung mit einfließen lassen, muss davon ausgegangen werden, dass die Lehrer den Kindern aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status tendenziell eher eine schlechtere Laufbahneempfehlung ausstellen. Unter dieser Annahme wird die soziale Ungleichheit durch eine verbindliche Übergangsempfehlung noch verstärkt, da die Eltern, wenn sie den Wunsch hegen ihr Kind, gegen die Empfehlung der Lehrer, auf ein Gymnasium zu schicken, neben dem niedrigen Nutzen und den relativ hohen Kosten nun zusätzlich noch die Belastung und hohen Anforderungen bei der Auseinandersetzung mit den nötigen Formalia tragen.



Auf der anderen Seite wird die soziale Ungleichheit durch die verbindliche Übergangsempfehlung jedoch auch reduziert, wenn davon ausgegangen wird, dass Eltern mit einem hohen sozioökonomischen Status ihre Kinder bei freiem Elternwillen proportional häufiger auf einem Gymnasium anmelden, als dies bei einem hohen Grad der Verbindlichkeit der Empfehlung möglich ist.

### **10.1. Verteilung auf die Schulformen nach der Übergangsempfehlung**

Mit dem erreichten Wissen ist es nun interessant die Bildungsaspiration, die erteilten Empfehlungen und die tatsächlichen Anmeldungen an den jeweiligen Schulformen zu beobachten.

Die folgenden Zahlen stammen aus Bayern und somit aus einem Bundesland mit einer eigentlich verbindlichen Übergangsempfehlung. Alle Werte sind im Rahmen der KOALA-S Untersuchung (Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem) ermittelt worden.

Eltern in Bayern wünschen sich zu zwölf Prozent einen Hauptschulabschluss für ihre Kinder, wohingegen ganze 43 Prozent eine Empfehlung für eben diesen Abschluss ausgesprochen bekommen. Bei der Realschule liegt die Zahl der Empfehlungen bei 23 Prozent, jedoch wünscht sich etwa die Hälfte aller Eltern diesen Schulabschluss für ihre Kinder. Bei den Gymnasien liegen Aspiration (38%) und Empfehlung (34%) nah beieinander. Mit der erteilten Empfehlung einverstanden sind immerhin 86 Prozent aller Eltern, während dreizehn Prozent eine höhere Erwartung hatten. Nur sieben Prozent der Eltern haben eine schlechtere Empfehlung erwartet. Damit liegen die Bildungsaspirationen tendenziell über den Empfehlungen der Lehrer (vgl. Schauenburg 2007, S.141).

Kommt es nun zur tatsächlichen Anmeldung an den bayrischen Schulen, so entscheiden sich noch elf Prozent der Eltern für eine

andere, als die empfohlene, Schulform. 38 Prozent der Eltern melden ihre Kinder auf einer Hauptschule an, darunter alle Eltern, die sich diese Schulform für ihre Kinder gewünscht haben, auch wenn diese eine höhere Empfehlung erhalten haben. Auf der Realschule werden 25 Prozent der Kinder angemeldet und auf dem Gymnasium ganze 37 Prozent. Jene Eltern, die den Wunsch für den Besuch des Gymnasiums äußern, setzen dies nach dem Erhalt der Empfehlungen zu 77 Prozent um. Dreizehn Prozent entscheiden sich danach für die Realschule und ganze zehn Prozent melden ihre Kinder sogar auf der Hauptschule an (vgl. Schauenburg 2007, S.142).

Insgesamt haben 61 Prozent der Erziehungsberechtigten in Bayern ihre Bildungsaspiration verwirklicht, weitere sieben Prozent haben ihre Wünsche nach einer Schulform erhöht, aber 31 Prozent waren auch bereit ihre Aspiration zu reduzieren. Es kann also insgesamt von einer hohen Übereinstimmung zwischen den Bildungswünschen der Eltern und den Übergangsempfehlungen der Lehrer ausgegangen werden, wobei die Empfehlungen am seltensten berücksichtigt wurden, wenn sie über den Aspirationen der Eltern liegen (vgl. Schauenburg 2007, S.142ff).

Zum direkten Vergleich folgt noch eine kurze Darstellung der Ergebnisse aus der Hamburger ‚KESS 4‘ Untersuchung (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4). Hamburg ist eines der vielen Bundesländer, in denen der freie Elternwille am Ende der Grundschulzeit über die Bildungslaufbahn der Kinder entscheidet.

In Hamburg erhalten die Schülerinnen und Schüler nach der vierten Klasse ebenfalls eine Übergangsempfehlung für die weiterführende Schule, jedoch dient diese nur als Orientierung für die Eltern. Hier liegen für diese Arbeit keine genauen Angaben über die elterliche Bildungsaspiration und die Übergangsempfehlungen vor. Jedoch wird beschrieben, wie sich das Verhältnis zwischen den tatsächlichen Anmeldungen und den Empfehlungsschreiben verhält. Von den Schülern mit einer Haupt- und

Realschulempfehlung besuchen letztlich 39 Prozent tatsächlich diese Schulform. Ganze 37 Prozent werden auf einer Gesamtschule angemeldet und weitere 24 Prozent werden gegen die Empfehlung der Lehrer auf dem Gymnasium angemeldet.

Andersherum werden 93,8 Prozent alle Schüler mit Gymnasialempfehlung auch tatsächlich von den Eltern auf dem Gymnasium angemeldet. Nur 5,2 Prozent gehen auf eine Gesamtschule und die restlichen 1,1 Prozent besuchen die Haupt- und Realschule (vgl. Pietsch 2007, S.154).

Gegen die Empfehlung der Grundschulen stellen sich hauptsächlich Eltern der oberen Dienstklassen und Selbstständige. Sie entscheiden sich zu 30 Prozent für den Besuch eines Gymnasiums, obwohl ihrem Kind eine Empfehlung für die Haupt- und Realschule ausgestellt wird. Die un- und angelernten Arbeiter hingegen treffen diese Entscheidung gegen die Haupt- und Realschule und für das Gymnasium nur zu 14 Prozent. Dafür wählen sie sehr häufig eine Schulform für ihre Kinder, die unter der ausgesprochenen Empfehlung liegt. Immerhin jedes 25ste Kind folgt dieser elterlichen Aspiration (vgl. Pietsch 2007, S.155).

## 11. Fazit

In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, ob Kinder aus allen sozialen Schichten, dieselben Chancen beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule zugrunde liegen. Dabei wird festgestellt, dass sowohl die Eltern als auch die Lehrerinnen und Lehrer mit den, in Zusammenhang mit der sozialen Herkunft bestehenden, Ungleichheiten zu kämpfen haben. Während die Eltern, durch ihre sozioökonomische Stellung in der Gesellschaft, ihren Habitus entwickelt haben, welchen sie oft automatisch und ohne schlechte Absichten an ihre Kinder weitergeben, haben die Lehrer mit den dadurch entstehenden Startbedingungen der Kinder zu tun.

Die Eltern haben ihr eigenes, verfestigtes Bild vom deutschen Bildungssystem, welches häufig durch die eigene Schulzeit geprägt ist. Niedrig privilegierte Eltern halten dabei Gymnasien meist für abgehoben, elitär und streng. Der sich aus einem Besuch des Gymnasiums ergebende Nutzen für die Kinder wird nicht wahrgenommen, stattdessen sehen diese Eltern nur die vielen Kosten, die durch den dreizehnjährigen Schulbesuch auf sie zukommt und das verlorene Einkommen des Kindes in dieser Zeit. Für sie ist der Besuch einer Hauptschule daher in den meisten Fällen vorzuziehen.

Die Kinder aus gut situierten Elternhäusern wiederum werden aus Gründen des Stuserhalts nur selten auf eine Schulform unterhalb des Gymnasiums angemeldet, denn ein einmal erreichtes Prestige der Familie soll um jeden Preis gehalten werden. Ebenso versuchen Eltern, welche selbst Aufstiegserfahrungen in der Schule erlebt haben, ihre Kinder höher zu bilden als sie selbst es erfahren haben, um einen weiteren Aufstieg zu verzeichnen. Diese Eltern streben nach mehr.

Durch diese unterschiedlichen Bildungsaspirationen der Eltern kommt es zu unterschiedlichen Schulentscheidungen beim Übergang. Doch auch wenn die Lehrer das letzte Wort in Sachen Übergangsempfehlung haben, was in einigen wenigen

Bundesländern der Fall ist, spielt die soziale Herkunft in die Entscheidung mit hinein. Denn auch die Lehrer kennen die informellen Bedingungen ihrer Schüler und lassen diese in ihre Entscheidung miteinfließen. So gehen viele Lehrer zum Beispiel davon aus, dass Kinder aus den unteren sozialen Schichten wenig Hilfe beim Lernen und den Hausaufgaben durch ihre Eltern erfahren, weshalb den Lehrern ein Gymnasialbesuch für die entsprechenden Kinder als zu schwierig erscheint. Daher erhalten diese Schüler tendenziell eine schlechtere Übergangsempfehlung.

Aber diese Ungleichheit beginnt bereits vor der Einschulung, daher müssen die Maßnahmen des Chancenausgleichs viel früher angesetzt werden. Kinder aus privilegierten Familien erhalten sehr viel bessere Lernmöglichkeiten im Kleinkindalter und werden früh in ihrer Entwicklung gefördert, auch ihr Sprachgebrauch ist oft erheblich weiterentwickelt, als der der Kinder aus niedrigen sozioökonomischen Schichten. Diese ungleichen Startvoraussetzungen könnten durch einen verpflichtenden Kindergartenbesuch aller Kinder und einer damit verbundenen vorschulischen Einrichtung minimiert werden.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist der Schulübergang, der in dieser Arbeit als einer der Hauptfaktoren für die Reproduktion der sozialen Ungleichheit herausgearbeitet wurde. Beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I sollte nicht ausschließlich die, durch den Habitus geprägte, Meinung der Eltern und die, durch den primären Herkunftseffekt beeinflusste, Meinung der Lehrer eine Rolle spielen, vielmehr sollten die betreffenden Schülerinnen und Schüler selbst über ihre Zukunft mitentscheiden dürfen. Im Alter von gerade einmal zehn Jahren sind diese dafür jedoch noch viel zu jung, weshalb der Schulübergang auf einen späteren Zeitpunkt festgelegt werden sollte, etwa nach der siebten oder achten Klasse, wie es in Ländern wie Finnland bereits üblich ist. Dann könnten die Schüler selbst ihre Entscheidung treffen und ihr bis dahin entwickelter Bildungshabitus kann berücksichtigt werden. Aber auch die Grundschule, als Bildungseinrichtung mit dem Auftrag der Grundlagenbildung für das weitere Schulsystem, kann dafür

sorgen, dass weitere Bildungsunterschiede ausgeglichen werden. In einem Ganztagschulsystem können die Schüler der Primarstufe so gezielter und längerfristig gefördert werden, um dann beim Übergang für alle die gleichen Chancen zu schaffen. Eine Förderung des Sprachgebrauchs ist dabei besonders wichtig, diese sollte allerdings nicht nur für Kinder mit Migrationshintergrund erfolgen, sondern auch Kinder aus niedrigen sozialen Schichten sollten hier die Möglichkeit bekommen ihren Sprachgebrauch und ihren Wortschatz zu verbessern. Außerdem sind AGs oder Gruppenarbeiten zu mathematisch-naturwissenschaftlichen Themen und im Bereich Lesen sehr wichtig, hier geht es hauptsächlich darum das Interesse und die Selbsteinschätzung für das jeweils schwächere Geschlecht anzuregen.

Eine gezielte Förderung der schwächeren Schüler sollte jedoch auch immer mit einer weitergehenden Forderung der starken Schüler einhergehen, daher ist das Unterrichten mit unterschiedlichen Kompetenzstufen definitiv eine gute Unterrichtsform für die Zukunft. Da die Umsetzung für die Lehrer jedoch sehr aufwendig und im Alltag in jeder einzelnen Schulstunde schwer umsetzbar ist, sollten Lehrer in einer Doppelsteckung unterrichten. Ein hohes Leistungsniveau wird auf diesem Weg gut vereinbar mit einem geringen Leistungsabstand der Schüler.

Diese Überlegungen sorgen dafür, dass die in Hypothese a) formulierte Annahme abgeschwächt wird, zur Erinnerung, die Hypothese sagt „Die soziale Herkunft der Eltern reproduziert die soziale Ungleichheit beim Schulübergang“. Die soziale Herkunft der Eltern lässt sich zwar durch den primären Herkunftseffekt und die damit verbundene Sozialisation durch das Elternhaus nicht vollkommen eliminieren, kann aber zu einem Großteil eingedämmt werden und die Chancengerechtigkeit so mehr gefördert werden.

Alles in allem bleibt es aber von besonders großer Bedeutung die Eltern vor der Übergangsentscheidung über all ihre Chancen und Möglichkeiten aufzuklären. Eine intensive Beratung sollte genauso verpflichten sein, wie das Aushändigen einer Übergangsempfehlung. Hypothese b) „Eine verbindliche

Übergangsempfehlung verringert die soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem“ kann nämlich nur bedingt als wahr angesehen werden. Es gibt sowohl Punkte, die dafürsprechen, als auch Punkte, die dagegensprechen.

Positiv anzusehen ist die niedrigere Wahrscheinlichkeit für Kinder aus hohen sozioökonomischen Schichten zwingend ein Gymnasium besuchen zu müssen, auch wenn ihre Leistungen nicht dafürsprechen. Ihre Eltern können sie bei einer verbindlichen Übergangsempfehlung nicht mehr zwangsläufig und ohne weiteres auf einem Gymnasium anmelden, wenn ihre Empfehlung zu einer anderen, niedrigeren Schulform rät. Auf der anderen Seite löst genau dieser erhöhte Aufwand und Schwierigkeitsgrad für Kinder aus bildungsfernen Familien ein weiteres Hindernis auf dem Weg ins Gymnasium aus. Ihre Eltern wissen häufig nicht über die Möglichkeiten eines Probeunterrichts Bescheid und wenn doch, ist dies mit viel Schreiarbeit und Eigeninitiative verbunden. Die Kinder aus niedrigen sozialen Schichten sind in Bundesländern mit freiem Elternwillen tendenziell öfter auf Gymnasien angemeldet als in Bundesländern mit verbindlicher Übergangsempfehlung. Dass die Hauptschule für Kinder dieser Sozialschicht weiterhin die Hauptanlaufstelle bleibt, ist in beiden Varianten nur schwer zu verändern. Muss also abgewogen werden zwischen der verbindlichen und der unverbindlichen Übergangsempfehlung, so scheint im Nachhinein die unverbindliche Übergangsempfehlung die bessere Wahl zu sein.

Dennoch sollten die Ergebnisse für die verbindliche und unverbindliche Übergangsempfehlung in Deutschland in einer flächendeckenden, empirischen Studie untersucht werden, um eine genaue Aussage treffen zu können und dann den für alle Schülerinnen und Schüler besten Ansatz herauszuarbeiten.

Insgesamt ist das Thema der sozialen Ungleichheit zu vielschichtig, um es auf den Übergang zwischen der Grundschule und der weiterführenden Schule zu reduzieren. Aber an der Stelle des Schulübergangs gilt es in Zukunft an einer Lösung zu arbeiten, um die verstärkenden Faktoren der Ungleichheit zu bekämpfen, damit

wirklich alle Kinder in Deutschland die gleichen Chancen auf Bildung erhalten. Erst dann ist der Wunsch, der zur Bildungsexpansion der 1960er Jahre führte, Wirklichkeit geworden und die Chancengerechtigkeit wird hergestellt.



## Literaturverzeichnis

### Monographien:

- Beer, Kutalek & Schnell (1968). *Der Einfluß von Intelligenz und Millieu auf die Schulleistungen*. Wien: Verlag für Jugend und Volk.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland und im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann Verlag.
- Bos, W., Wendt, H., Köller, O. & Selter, C. (2012). *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland und im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann Verlag.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Brake, A. & Büchner, P. (2012). *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Brenner, P. (2006). *Schule in Deutschland. Ein Zwischenzeugnis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bude, H. (2011). *Bildungspanik. Was unsere Gesellschaft spaltet*. München: Carl Hanser Verlag.
- Brunsch, C. (2007). *Schichtspezifische Chancenungleichheit in deutschen Schulen. Ausprägung, Ursachen und Lösungsansätze*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Burzan, N. (2007). *Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Diefenbach, H. (2010). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenzen in der Schule*. (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hadjar, A. & Becker, R. (2006). *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen* (S.11-24). Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Thiersch, S. & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Hradil, S. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland* (8. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- OECD (2014). *PISA 2012 Ergebnisse: Exzellent durch Chancengerechtigkeit (Band 2). Allen Schülerinnen und Schülern die Voraussetzungen zum Erfolg sichern*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Paasch, D. (2009). *Familiäre Lebensbedingungen und Schulerfolg*. Münster: Waxmann Verlag.
- Schauenberg, M. (2007). *Übertrittsentscheidungen nach der Grundschule. Empirische Analyse zu familiären Lebensbedingungen und Rational-Choice*. München: Herbert Utz Verlag.
- Weber, M. (1988). *Gesammelte politische Schriften* (5. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Weiss, R. (1964). *Schulleistung und Intelligenz. Ein Beitrag zur pädagogisch psychologischen Tatsachenforschung*. (S. 118-119). Linz: Haslinger.
- Wiedenhorn, T. (2011). *Die Bildungsentscheidung aus Schüler-, Eltern- und Lehrersicht*. Wiesbaden: VS Verlag.

#### **Sammelband:**

- Bartnitzky, H. (1992). *Leistung und Leistungsbeurteilung – Leistung der Kinder? Leistung der Schule?*. IN: Haarmann, D. (Hrsg.) *Handbuch Grundschule. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung Band 1* (S.114-128). Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Becker, R. (2010). *Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit - eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen*. IN R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4. akt. Aufl.) (S.161-190). Wiesbaden: VS Verlag.
- Ditton, H. & Maaz, K. (2011). *Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit*. IN H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S.193-208). Wiesbaden: VS Verlag.
- Fölling-Albers, M. (1992) *Veränderte Kindheit*. IN: Haarmann, D. (Hrsg.) *Handbuch Grundschule. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung Band 1* (S.52-64). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Gresch, C., Baumert, J. & Maaz, K. (2009) *Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidung und soziale Ungleichheit*. IN: Baumert, J., Maaz, K. & Trautwein, U. (Hrsg.) *Bildungsentscheidungen* (S.205-229). Wiesbaden: VS Verlag.
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U.H., Dravenau, D. & Groh-Samberg, O. (2010). *Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen*

- lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen* IN: Becker, R., Lauterbach, W. (Hrsg.) *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4. akt. Aufl.) (S. 51-78). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hannover, B. (2011), *Geschlecht und soziale Ungleichheit*. IN H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S.169-180). Wiesbaden: VS Verlag.
  - Hillmert, S. (2010). *Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen*. IN R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4. akt. Aufl.) (S. 79-102). Wiesbaden: VS Verlag.
  - Horn, H. (1992) *Brücken zur Einschulung. Kindergarten, Eingangsstufe, Vorklasse*. IN: Haarmann, D. (Hrsg.) *Handbuch Grundschule. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung Band 1* (S.76-87). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
  - Klein, L., Paulus, W. & Blossfeld, H-P. (2009). *Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I*. IN: Baumert, J., Maaz, Kai. & Trautwein, U. (Hrsg.) *Bildungsentscheidungen* (S.103-125). Wiesbaden: VS Verlag.
  - Meulemann, H. (2004). *Sozialstruktur, soziale Ungleichheit und die Bewertung der ungleichen Verteilung von Ressourcen*. IN P.A. Berger & V.H. Schmidt (Hrsg.), *Welche Gleichheit, welche Ungleichheit. Grundlagen der Ungleichheitsforschung* (S.115-136). Wiesbaden: VS Verlag.
  - Neuhaus-Siemon, E. (1992) *Schule der Demokratie*. IN: Haarmann, D. (Hrsg.) *Handbuch Grundschule. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung Band 1* (S.14-25). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
  - Pietsch, M. (2007). *Schulformwahl in Hamburger Schülerfamilien und die Konsequenzen für die Sekundarstufe I*. IN: *KESS 4 - Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen* (S.127-165). Münster: Waxmann Verlag.
  - Portmann, R. (1992). *Jetzt trennen sich die Wege endgültig. Übergänge zu den weiterführenden Schulen*. IN: Haarmann, D. (Hrsg.) *Handbuch Grundschule. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung Band 1* (S.152-170). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
  - Stanat, P. & Edele, A. (2011). *Migration und soziale Ungleichheit*. IN H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S.181-192). Wiesbaden: VS Verlag.

### Internetquellen:

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016). Neue KMK-Statistik für Grundschulen 2015/2016. Unter: <https://www.ganztagsschulen.org/de/19001.php> (abgerufen am 21.10.2017).
- Geißler, R. (2014). *Bildungsexpansion und Bildungschancen*. Unter: <http://www.bpb.de/izpb/198031/bildungsexpansion-und-bildungschancen?p=all> (abgerufen am 07.10.2017).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015). *Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe)*. Unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_02\\_19-Uebergang\\_Grundschule-SI-Orientierungsstufe.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_02_19-Uebergang_Grundschule-SI-Orientierungsstufe.pdf) (abgerufen am 11.10.2017).

## Abbildungsverzeichnis

### Abbildung 1:

- Deutsches PISA-Konsortium (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S.106). Opladen: Leske + Budrich.

### Abbildung 2:

- Deutsches PISA-Konsortium (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S.174). Opladen: Leske + Budrich.

### Abbildung 3:

- Deutsches PISA-Konsortium (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S.230). Opladen: Leske + Budrich.

### Abbildung 4:

- OECD (2014). *Ergebnisse im Fokus. Was 15-Jährige wissen und wie sie dieses Wissen einsetzen können* (S.5). Bielefeld: Bertelsmann Verlag. Unter: <https://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Zusammenfassung.pdf> (abgerufen am 25.10.2017).

### Abbildung 5:

- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland und im internationalen Vergleich* (S.127). Münster: Waxmann Verlag.

### Abbildung 6:

- Bos, W., Wendt, H., Köller, O. & Selter, C. (2012). *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland und im internationalen Vergleich* (S.209). Münster: Waxmann Verlag.

### Abbildung 7:

- Bos, W., Wendt, H., Köller, O. & Selter, C. (2012). *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland und im internationalen Vergleich* (S.215). Münster: Waxmann Verlag.

### Abbildung 8:

- Stanat, P. & Edele, A. (2011). *Migration und soziale Ungleichheit*. IN H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S.184). Wiesbaden: VS Verlag

### Abbildung 9 (modifiziert übernommen aus):

- Brake, A. & Büchner, P. (2012). *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung* (S.52-53). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

### Abbildung 10:

- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland und im internationalen Vergleich* (S.185). Münster: Waxmann Verlag.

Abbildung 11:

- Becker, R. & Lauterbach, W. (2010). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen IN: Becker, R., Lauterbach, W. (Hrsg.) *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4. akt. Aufl.) (S.16). Wiesbaden: VS Verlag.

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich versichere, dass ich die vorliegende Examensarbeit selbstständig und ohne unerlaubte Hilfe und Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel verfasst und die den benutzten Quellen wörtlich oder sinngemäß entnommenen Stellen aller Schriften als solche kenntlich gemacht habe. Keinen Teil dieser Arbeit habe ich bei einer anderen Stelle zur Erlangung einer Studien- und/oder Prüfungsleistung eingereicht.

Kassel, den 10. November 2017

---

Unterschrift

# Anhang

Abbildung 1:

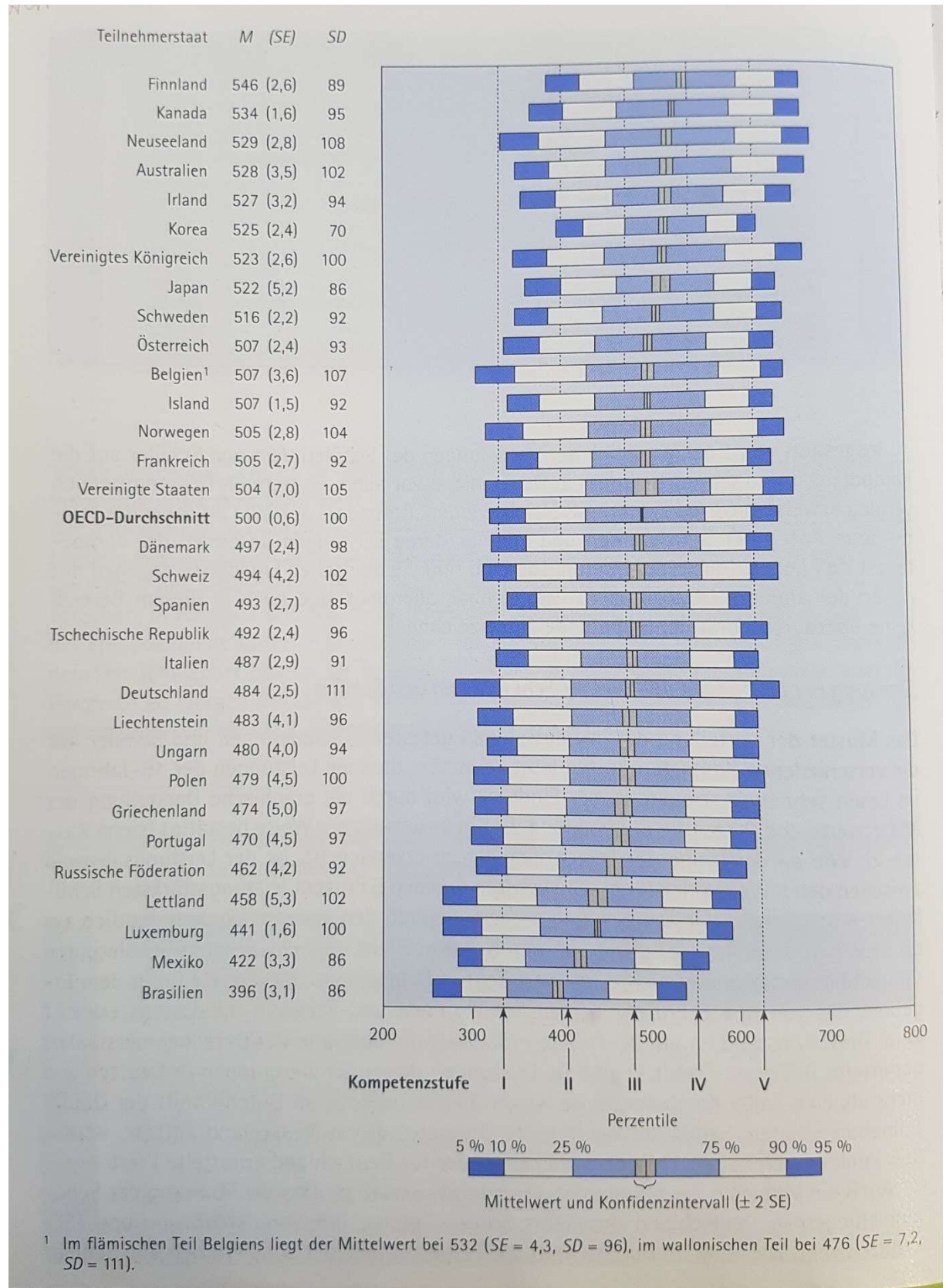




Abbildung 2:

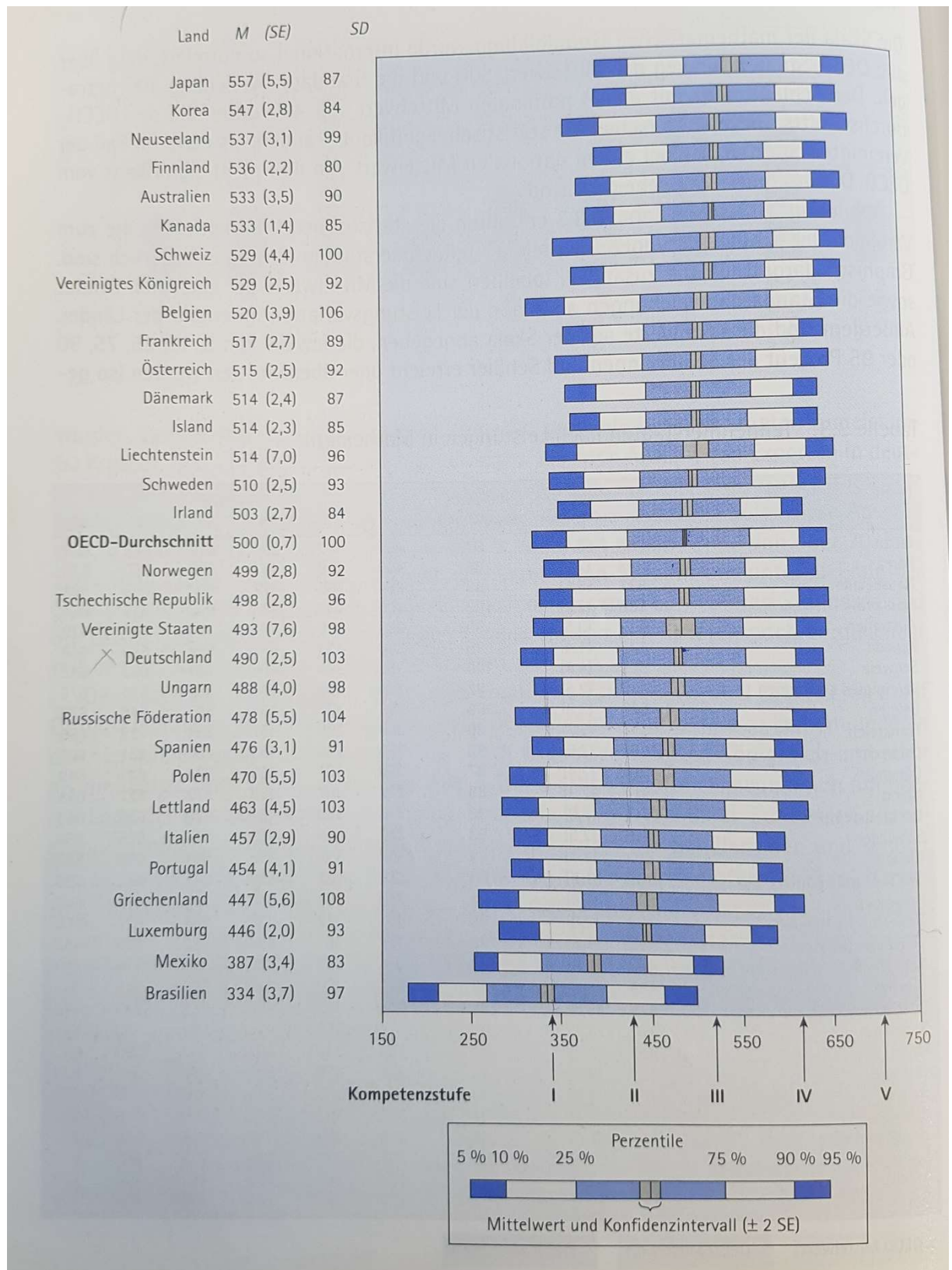


Abbildung 3:

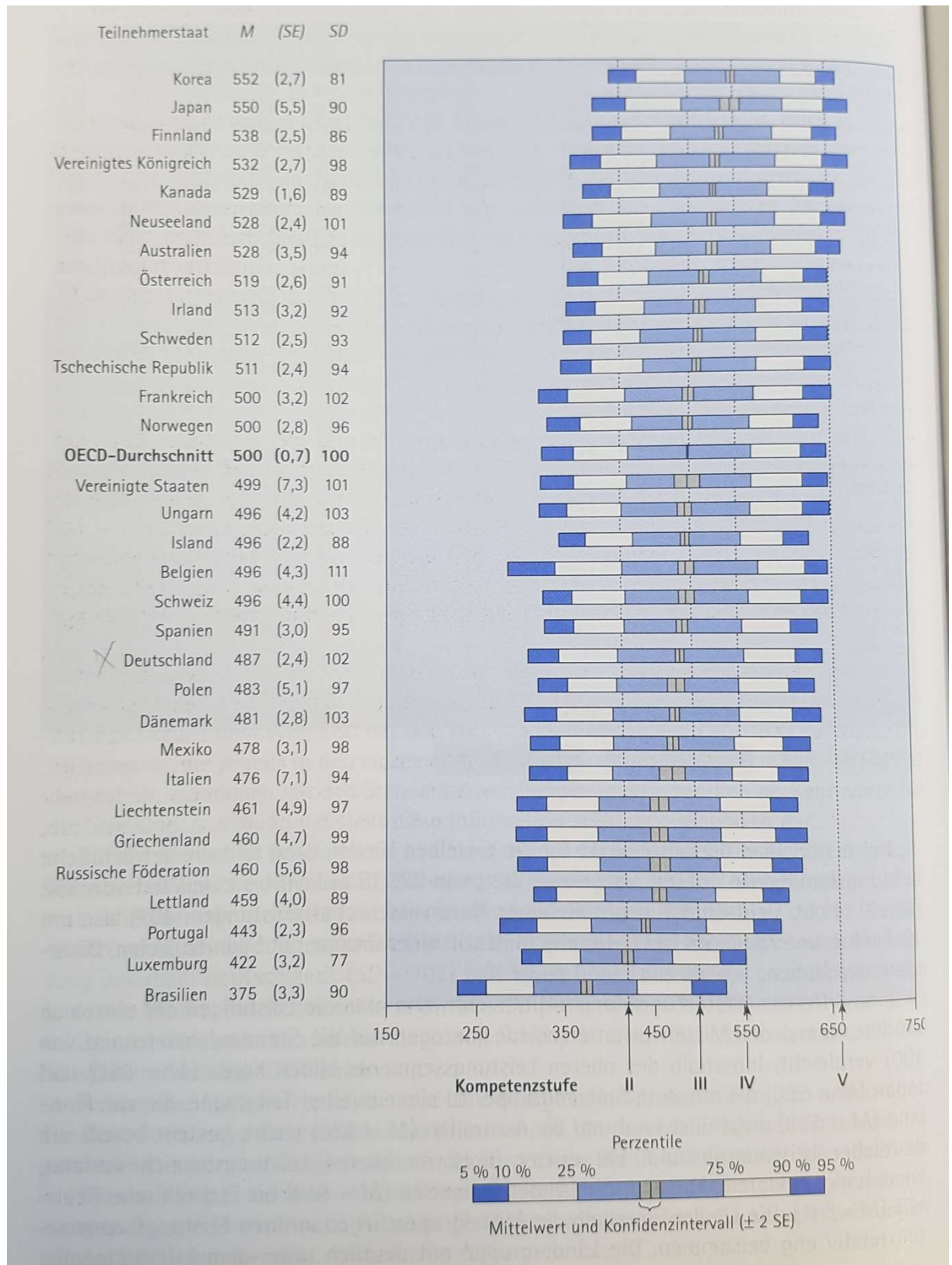


Abbildung 4:

**Überblick über die Leistungen in Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften**

- Länder/Volkswirtschaften, deren Durchschnittsergebnis/Anteil besonders leistungsstarker Schüler über dem OECD-Durchschnitt liegt
- Länder/Volkswirtschaften, deren Anteil besonders leistungsschwacher Schüler unter dem OECD-Durchschnitt liegt
- Länder/Volkswirtschaften, deren Durchschnittsergebnis/Anteil besonders leistungsschwacher bzw. leistungsstarker Schüler nicht statistisch signifikant vom OECD-Durchschnitt abweicht
- Länder/Volkswirtschaften, deren Durchschnittsergebnis/Anteil besonders leistungsstarker Schüler unter dem OECD-Durchschnitt liegt
- Länder/Volkswirtschaften, deren Anteil besonders leistungsschwacher Schüler über dem OECD-Durchschnitt liegt

	Mathematik				Lesekompetenz		Naturwissenschaften	
	Mittelwert PISA 2012	Anteil besonders leistungsschwacher Schüler (unter Stufe 2)	Anteil besonders leistungsstarker Schüler (Stufe 5 und 6)	Annualisierte Veränderung in Punkten	Mittelwert PISA 2012	Annualisierte Veränderung in Punkten	Mittelwert PISA 2012	Annualisierte Veränderung in Punkten
OECD-Durchschnitt	494	23.1	12.6	-0.3	496	0.3	501	0.5
Shanghai (China)	613	3.8	55.4	4.2	570	4.6	580	1.8
Singapur	573	8.3	40.0	3.8	542	5.4	551	3.3
Hongkong (China)	561	8.5	33.7	1.3	545	2.3	555	2.1
Chinesisch Taipeh	560	12.8	37.2	1.7	523	4.5	523	-1.5
Korea	554	9.1	30.9	1.1	536	0.9	538	2.6
Macau (China)	538	10.8	24.3	1.0	509	0.8	521	1.6
Japan	536	11.1	23.7	0.4	538	1.5	547	2.6
Liechtenstein	535	14.1	24.8	0.3	516	1.3	525	0.4
Schweiz	531	12.4	21.4	0.6	509	1.0	515	0.6
Niederlande	523	14.8	19.3	-1.6	511	-0.1	522	-0.5
Island	521	10.5	14.6	0.9	516	2.4	541	1.5
Finnland	519	12.3	15.3	-2.8	524	-1.7	545	-3.0
Kanada	518	13.8	16.4	-1.4	523	-0.9	525	-1.5
Polen	518	14.4	16.7	2.6	518	2.8	526	4.6
Belgien	515	18.9	19.4	-1.6	509	0.1	505	-0.8
Deutschland	514	17.7	17.5	1.4	508	1.8	524	1.4
Vietnam	511	14.2	13.3	m	508	m	528	m
Österreich	506	18.7	14.3	0.0	490	-0.2	506	-0.8
Australien	504	19.7	14.8	-2.2	512	-1.4	521	-0.9
Irland	501	16.9	10.7	-0.6	523	-0.9	522	2.3
Slowenien	501	20.1	13.7	-0.6	481	-2.2	514	-0.8
Dänemark	500	16.8	10.0	-1.8	496	0.1	498	0.4
Neuseeland	500	22.6	15.0	-2.5	512	-1.1	516	-2.5
Tschech. Rep.	499	21.0	12.9	-2.5	493	-0.5	508	-1.0
Frankreich	495	22.4	12.9	-1.5	505	0.0	499	0.6
Ver. Königreich	494	21.8	11.8	-0.3	499	0.7	514	-0.1
Island	493	21.5	11.2	-2.2	483	-1.3	478	-2.0
Lettland	491	19.9	8.0	0.5	489	1.9	502	2.0
Luxemburg	490	24.3	11.2	-0.3	488	0.7	491	0.9
Norwegen	489	22.3	9.4	-0.3	504	0.1	495	1.3
Portugal	487	24.9	10.6	2.8	488	1.6	489	2.5
Italien	485	24.7	9.9	2.7	490	0.5	494	3.0
Spanien	484	23.6	8.0	0.1	488	-0.3	496	1.3
Russ. Föderation	482	24.0	7.8	1.1	475	1.1	486	1.0
Slowak. Rep.	482	27.5	11.0	-1.4	463	-0.1	471	-2.7
Ver. Staaten	481	25.8	8.8	0.3	498	-0.3	497	1.4
Litauen	479	26.0	8.1	-1.4	477	1.1	496	1.3
Schweden	478	27.1	8.0	-3.3	483	-2.8	485	-3.1
Ungarn	477	28.1	9.3	-1.3	488	1.0	494	-1.6
Kroatien	471	29.9	7.0	0.6	485	1.2	491	-0.3
Israel	466	33.5	9.4	4.2	486	3.7	470	2.8
Griechenland	453	35.7	3.9	1.1	477	0.5	467	-1.1
Serbien	449	38.9	4.6	2.2	446	7.6	445	1.5
Türkei	448	42.0	5.9	3.2	475	4.1	463	6.4
Rumänien	445	40.8	3.2	4.9	438	1.1	439	3.4
Zypern <sup>1,2</sup>	440	42.0	3.7	m	449	m	438	m
Bulgarien	439	43.8	4.1	4.2	436	0.4	446	2.0
Ver. Arab. Emirate	434	46.3	3.5	m	442	m	448	m
Kasachstan	432	45.2	0.9	9.0	393	0.8	425	8.1
Thailand	427	49.7	2.6	1.0	441	1.1	444	3.9
Chile	423	51.5	1.6	1.9	441	3.1	445	1.1
Malaysia	421	51.8	1.3	8.1	398	-7.8	420	-1.4
Mexiko	413	54.7	0.6	3.1	424	1.1	415	0.9
Montenegro	410	56.6	1.0	1.7	422	5.0	410	-0.3
Uruguay	409	55.8	1.4	-1.4	411	-1.8	416	-2.1
Costa Rica	407	59.9	0.6	-1.2	441	-1.0	429	-0.6
Albanien	394	60.7	0.8	5.6	394	4.1	397	2.2
Brasilien	391	67.1	0.8	4.1	410	1.2	405	2.3
Argentinien	388	66.5	0.3	1.2	396	-1.6	406	2.4
Tunesien	388	67.7	0.8	3.1	404	3.8	398	2.2
Jordanien	386	68.6	0.6	0.2	399	-0.3	409	-2.1
Kolumbien	376	73.8	0.3	1.1	403	3.0	399	1.8
Katar	376	69.6	2.0	9.2	388	12.0	384	5.4
Indonesien	375	75.7	0.3	0.7	396	2.3	382	-1.9
Peru	368	74.6	0.6	1.0	384	5.2	373	1.3



Abbildung 5:

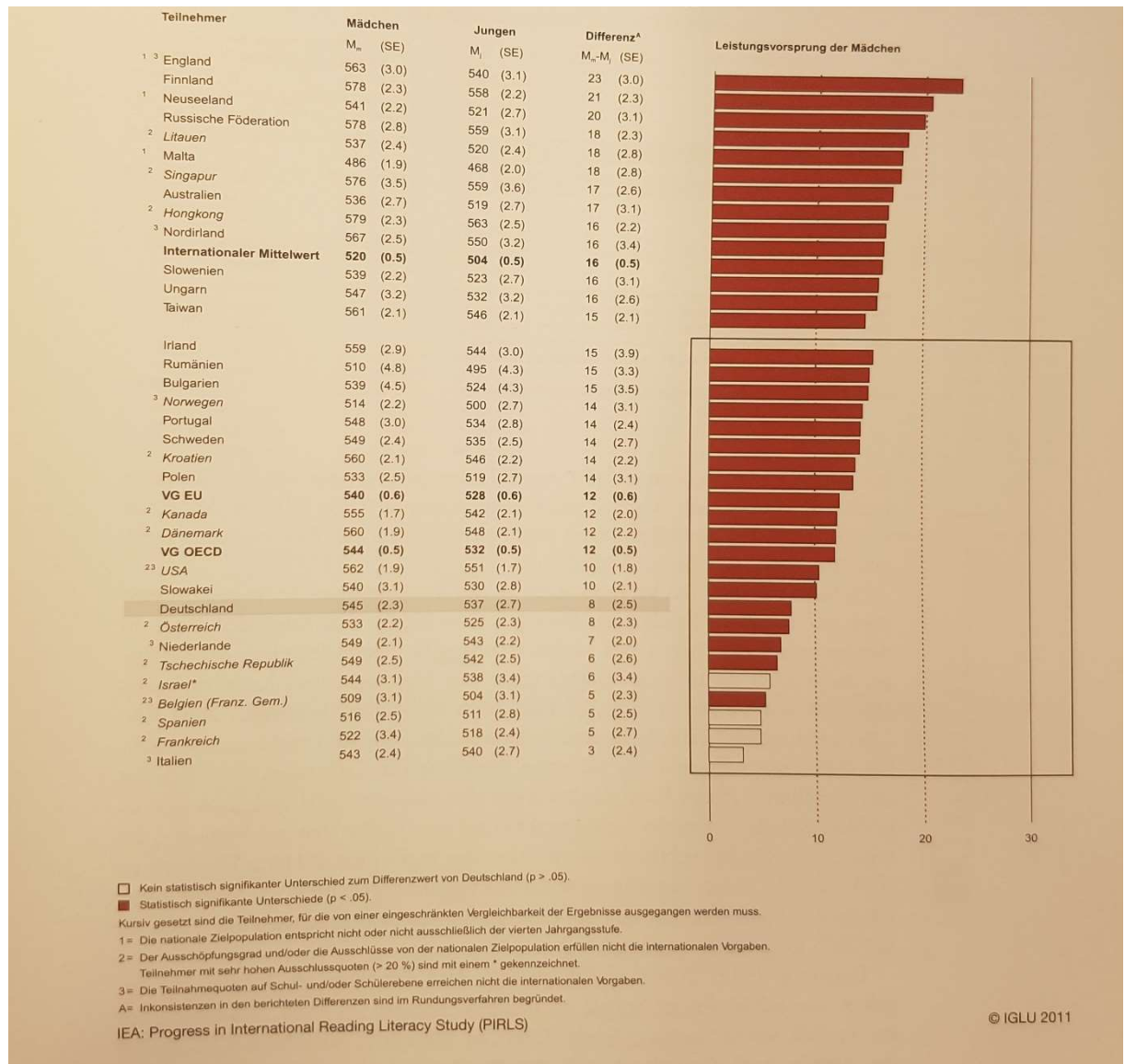


Abbildung 6:

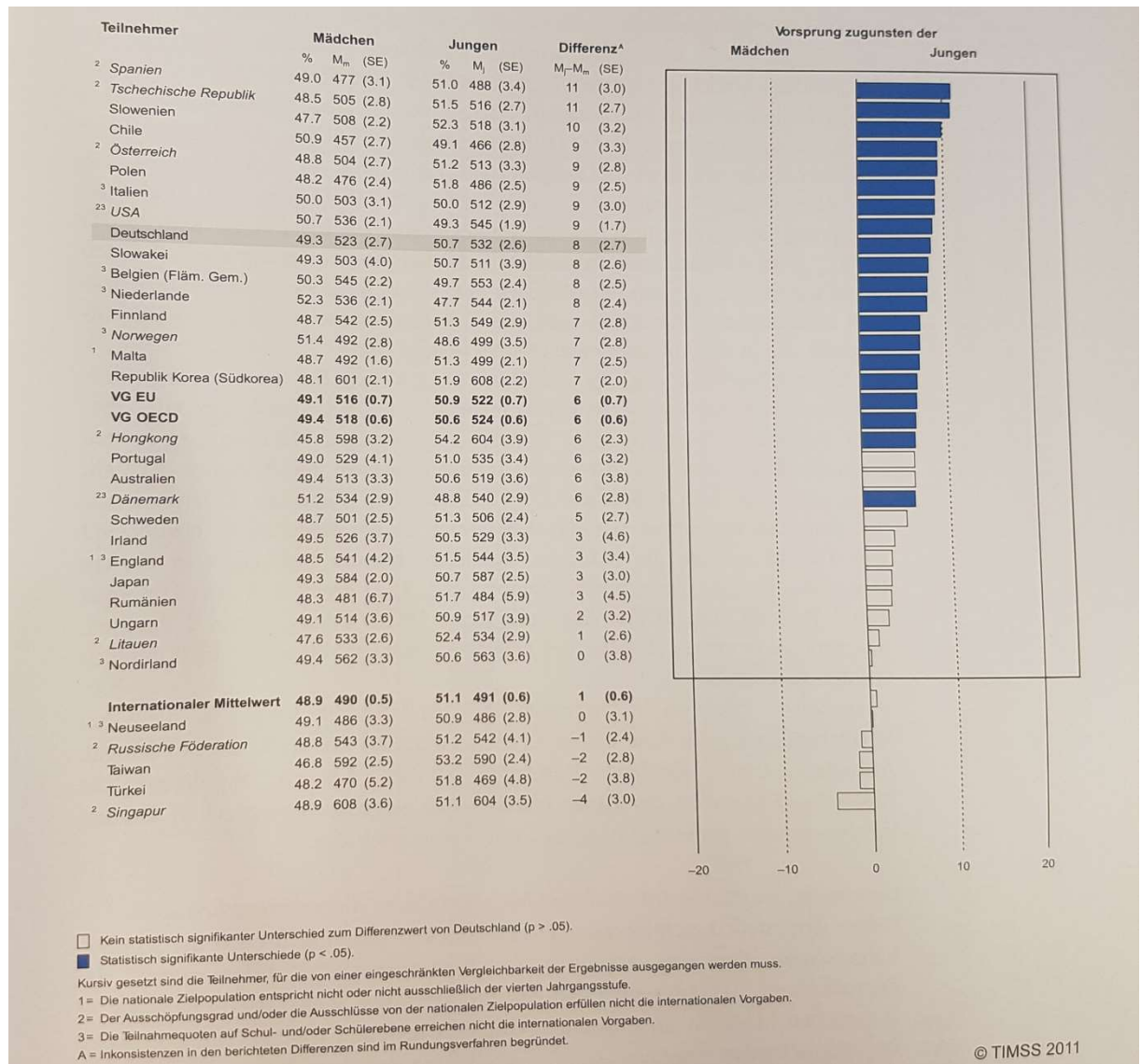


Abbildung 7:

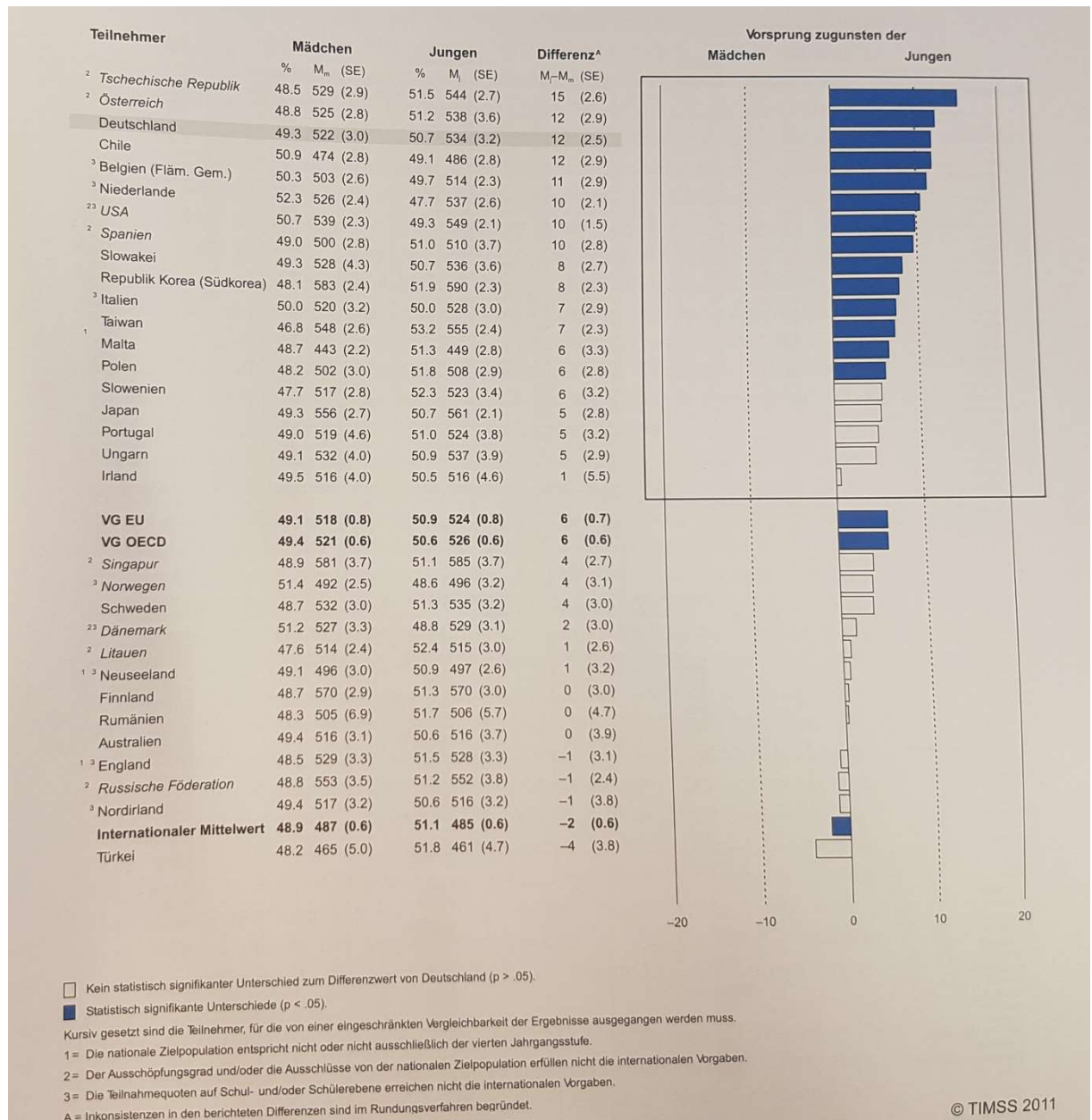


Abbildung 8:

Schulform	Migrationsstatus			
	Ohne Migrationshintergrund	1. Generation (mit eigener Migrationserfahrung)	2. Generation (ohne eigene Migrationserfahrung)	Ein Elternteil im Ausland geboren
Hauptschule	15,2 (64,9)	37,1 (13,2)	36,9 (15,0)	23,2 (6,9)
Realschule	25,4 (80,0)	24,0 (6,3)	27,4 (8,2)	25,2 (5,5)
Gymnasium	34,6 (86,9)	18,2 (3,8)	17,5 (4,2)	29,1 (5,1)
Integrierte Gesamtschule	7,5 (78,9)	5,7 (5,0)	9,3 (9,3)	9,4 (6,9)
Schule mit mehreren Bildungsgängen	11,5 (95,8)	3,5 (2,4)	-	3,0 (1,7)
Andere	5,7 (69,9)	11,6 (11,5)	8,9 (10,1)	10,2 (8,5)
Insgesamt	100	100	100	100

Anmerkungen: Die Zahlen vor den Klammern geben an, welcher prozentuale Anteil der jeweiligen Migrationsstatusgruppe eine bestimmte Schulform besucht (z.B. 37,1% der 1. Generation besuchen die Hauptschule). Die Zahlen in den Klammern geben an, welcher prozentuale Anteil von Schülern einer bestimmten Schulform der jeweiligen Migrationsstatusgruppe zuzuordnen ist (z.B. 13,2% der Hauptschüler sind Migranten der 1. Generation). Dabei handelt es sich um grobe Schätzungen, die insbesondere in den schwach besetzten Zellen mit Unsicherheit behaftet sind.

Quelle: PISA 2006-I. Wir danken Päivi Taskinen, Timo Ehmke und Manfred Prenzel vom Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) für die Bereitstellung der Daten.

**Abbildung 10:**

Sozioökonomische Stellung der Familie (EGP-Klassen) <sup>A</sup>	2001		2006		2011	
	M	(SE) SD (SE)	M	(SE) SD (SE)	M	(SE) SD (SE)
Obere Dienstklasse (I)	574	(2.3) 57 (2.1)	581	(2.7) 56 (2.8)	575	(3.2) 60 (1.8)
Untere Dienstklasse (II)	564	(3.1) 62 (2.1)	571	(3.5) 56 (2.8)	563	(3.4) 65 (2.9)
Routinedienstleistungen (III)	543	(3.1) 61 (2.5)	551	(3.5) 61 (3.1)	546	(6.0) 63 (5.5)
Selbstständige (IV)	549	(4.0) 62 (2.4)	557	(3.6) 56 (2.6)	539	(4.1) 60 (3.6)
(Fach-)Arbeiter (V, VI)	532	(2.2) 62 (2.0)	541	(3.0) 61 (2.1)	533	(3.1) 62 (2.8)
Un- und angelernte Arbeiter (VII)	518	(2.8) 67 (1.8)	529	(2.4) 64 (2.0)	522	(3.3) 62 (2.2)
<b>Gesamt</b>	<b>539</b>	<b>(1.9) 67 (1.0)</b>	<b>548</b>	<b>(2.2) 67 (1.2)</b>	<b>541</b>	<b>(2.2) 66 (1.3)</b>

A = Die EGP-Klassifikation erfolgte für die Studienzyklen 2001 und 2006 auf Basis von ISCO-88-Kodes (ILO, 1990), für den Studienzyklus 2011 auf Basis von ISCO-08-Kodes (ILO, 2012).