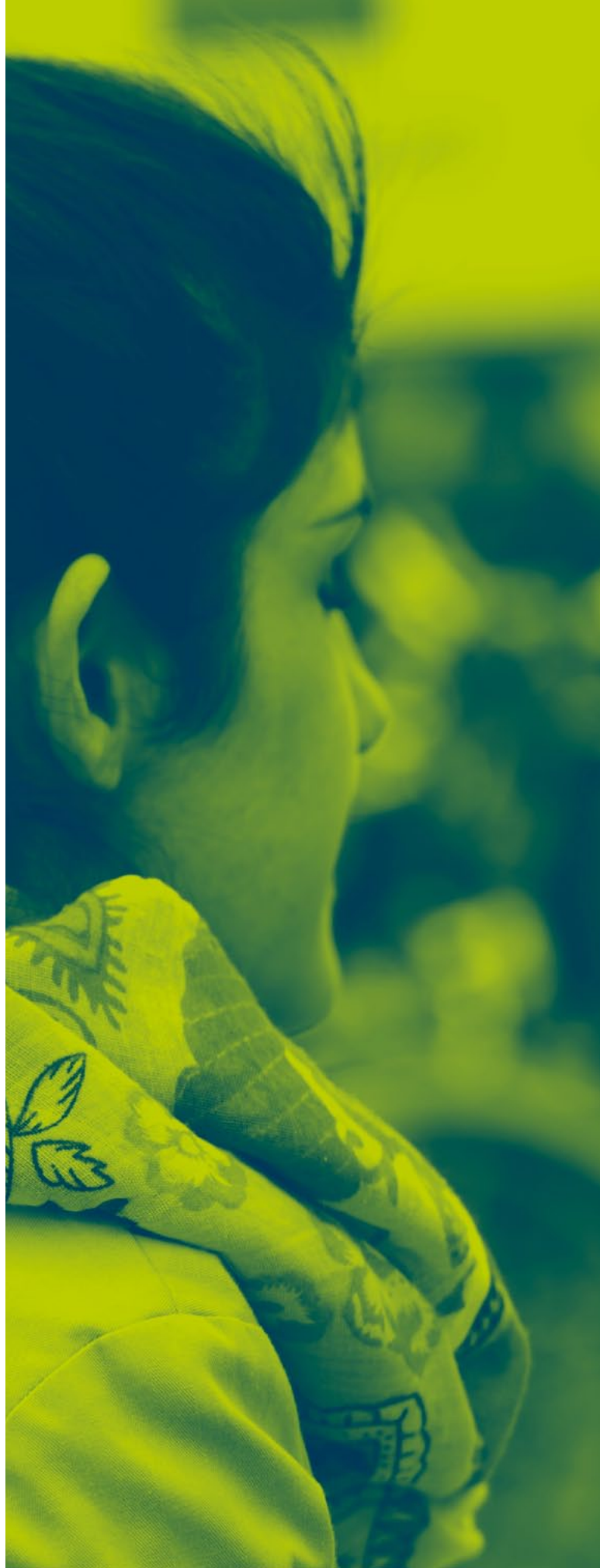


WOHER UND WOHIN

SOZIALE HERKUNFT UND BILDUNGSERFOLG
ZENTRALE GRUNDLAGEN UND BEFUNDE DER
SCHULLEISTUNGSVERGLEICHSTUDIEN

Eine Expertise von Prof. Dr. Isabell van Ackeren
und Dr. Esther Dominique Klein im Auftrag der
Wübben Stiftung

WÜBBENSTIFTUNG



VORWORT

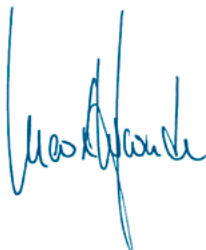
WIRKUNG ENTWICKELN

SEIT KNAPP 15 JAHREN SORGEN VERSCHIEDENE, INSBESONDERE INTERNATIONALE, VERGLEICHSTUDIEN ÜBER DEN BILDUNGSSTAND DEUTSCHER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER FÜR GROßE ÖFFENTLICHE AUFMERKSAMKEIT. PISA, TIMSS, IGLU, DESI STEHEN BEISPIELHAFT FÜR EINE VIELZAHL VERSCHIEDENSTER UNTERSUCHUNGEN. SIE ALLE STELLEN EIN ERGEBNIS GANZ AUSDRÜCKLICH HERAUS: IN DEUTSCHLAND ENTSCHEIDET, WIE IN KEINEM ANDEREN VERGLEICHBAREN LAND, DIE SOZIALE HERKUNFT ÜBER DIE ZUKUNFT VON KINDERN.

Seit einem knappen Jahr beschäftigt sich die Wübben Stiftung mit der Frage, wie es gelingen kann, genau die Kinder und Jugendlichen zu unterstützen, bei denen die Herkunft zur Belastung für ein eigenständiges Leben in Mitten unserer Gesellschaft wird. Unser Ziel ist es, dass möglichst viele Kinder und Jugendliche zwischen 10 und 16 Jahren die Kompetenzen erwerben, die sie benötigen, um den Anforderungen der Schule und der Berufswelt gewachsen zu sein. Deswegen unterstützen wir Akteure des Bildungs- und Jugendhilfesystems bei der Entwicklung, Verbreitung und Verbesserung wirksamer Angebote.

Bei der aktiven Suche nach geeigneten Entwicklungspartnerschaften gehen wir insbesondere auf Kommunen, Schulen und deren Netzwerke zu. Denn ein Ergebnis der vorliegenden Auswertung ist, dass die soziale Zusammensetzung von Schulen bzw. Klassen einen höheren Einfluss auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler hat, als die individuelle soziale Herkunft. Deswegen fördern wir Entwicklungsprozesse in sozial besonders belasteten städtischen Milieus und arbeiten mit denjenigen Institutionen zusammen, die konkrete Probleme lösen wollen und die bereit sind, Ziele zu vereinbaren und ihre Wirkung zu überprüfen.

Es ist uns wichtig, unsere Tätigkeit auf ein solides Fundament zu stellen, das gestützt wird von den relevanten Ergebnissen der Wissenschaft. Wir wollten wissen, wo wir stehen, bevor wir starteten. Deswegen waren wir froh, die Bildungsforscherinnen Prof. Dr. Isabell van Ackeren und Dr. Esther Dominique Klein von der Universität Duisburg-Essen dafür gewinnen zu können, uns einen Überblick über die wichtigsten Bildungsstudien zu geben. Diese sind von den Wissenschaftlerinnen unter dem Blickwinkel unserer Zielgruppe, der Schülerinnen und Schüler, die aus sozioökonomisch schwierigen Verhältnissen stammen, ausgewertet worden. Eine solche Zusammenstellung existierte bisher nicht. Bei der Ausrichtung und der Entwicklung unseres strategischen Ansatzes, also dem Wohin der Wübben Stiftung, hat die nun vorliegende Expertise sehr geholfen. Vielleicht kann sie auch Ihnen eine Hilfe sein.



Ihr
Dr. Markus Warnke
GESCHÄFTSFÜHRER WÜBBEN STIFTUNG

INHALT

Vorwort	3
Das Wichtigste in Kürze	6
1. Enge Kopplung von sozialer Herkunft und Schulerfolg: Neue Befunde zu einem alten Problem – Eine Einführung	10
1.1 Soziale Herkunftseffekte haben gesamtgesellschaftliche Relevanz	11
1.2 Überblick über aktuelle nationale und internationale Leistungsstudien	12
2. Wirkungsbezogene Befunde: Wie stellt sich der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lernerträgen fach-, alters- und länderbezogen dar?	16
2.1 Sprachliche Kompetenzen: Die soziale Schere spreizt zwischen der Grundschule und dem Ende der Pflichtschulzeit	17
2.2 Mathematische Kompetenzen: Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lernerträgen ist auch im internationalen Vergleich besonders hoch	23
2.3 Naturwissenschaftliche Kompetenzen: Soziale Disparitäten erweisen sich im Zeitverlauf weiterhin stark ausgeprägt	26
2.4 Soziale Herkunft und Leistung im Kontext von Migration, Einkommensarmut, Familienstrukturen und regionaler Lage	29
3. Prozessbezogene Befunde: Welche Hinweise gibt es auf die Entstehung und Verstärkung von Ungleichheiten im Bildungsverlauf?	34
3.1 Unterschiedliche Bildungswege zeigen sich insbesondere beim Kindergartenbesuch und der Klassenwiederholung	35
3.2 Bildungschancen sind beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule ungleich verteilt	35
3.3 Ungleichheit wird im Verlauf der Sekundarstufe I verstärkt	38
3.4 Übergang in die gymnasiale Oberstufe und in den Hochschulbereich: Keine grundlegende Korrektur von Bildungsverläufen nach sozialer Herkunft	43
3.5 Erklärungsansätze zur Genese sozialer Ungleichheit: Herkunfts- und schulbedingte Einflüsse	45
4. In den Studien skizzierte Entwicklungsperspektiven: Welche Handlungsansätze deuten sich an?	46
Anhang	50
Anlage 1: Wie wird soziale Herkunft erfasst?	51
Anlage 2: Woran kann man Bildungserfolg festmachen?	56
Anlage 3: Wie definiert man Schulqualität?	59
Glossar	61
Literatur	62
Autorenangaben	70
Impressum	70

VORAB

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE



DIE EXPERTISE STELLT AKTUELLE BEFUNDE ZUM ZUSAMMENHANG VON BILDUNGSERFOLG UND SOZIALER HERKUNFT AUF BASIS INTERNATIONALER, NATIONALER, BUNDESLÄNDERÜBERGREIFENDER SOWIE LANDESWEITER SCHULLEISTUNGSSTUDIEN ZUSAMMEN. DAMIT BIETET SIE EINEN ÜBERBLICK ÜBER DIE LERNERTRÄGE, DIE BILDUNGSTEILHABE UND SOMIT DIE BILDUNGSCHANCEN VON KINDERN UND JUGENDLICHEN UNGÜNSTIGER / BENACHTEILIGTER SOZIALER HERKUNFT IN DEN LETZTEN 10 BIS 15 JAHREN.

Alle ausgewerteten Schulleistungsstudien – PISA, TIMSS, IGLU, DESI, IQB-Ländervergleich, LAU und KESS (→ KAPITEL 1) – haben einen **systematischen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg empirisch bestätigt**: Schülerinnen und Schüler aus Elternhäusern mit einem höheren sozio-ökonomischen Status haben in ihrer Schulkarriere bessere Zugangschancen, erreichen durchschnittlich bessere Leistungen und höhere Bildungsabschlüsse als Schülerinnen und Schüler aus sozial schwächeren Familien.

LEISTUNGSSTUDIEN MACHEN SYSTEMATISCHE ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN SOZIALER HERKUNFT UND LERNERFOLG SICHTBAR

Die Gründe für die geringere Bildungsbeteiligung und niedrigere Lernerträge sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher liegen einerseits in den geringeren Ressourcen, die ihre Familien zur Verfügung haben, um sie auf dem Bildungsweg zu unterstützen, sowie unterschiedlichen Bildungsaspirationen und Erfolgserwartungen, die sich auf Bildungsentscheidungen (z.B. bei der Wahl einer weiterführenden Schule) auswirken. Die Zusammenschau der Studien zeigt, wie unterschiedliche soziale Entwicklungsmilieus erfasst werden können. In der Forschung werden dazu verschiedene Indikatoren von Benachteiligung herangezogen, u.a.:

- ökonomische Ressourcen: berufliche Tätigkeit, finanzielle Mittel, Besitztümer
- soziale Ressourcen: soziale und familiäre Beziehungen, die die Übernahme von gesellschaftlich anerkannten Zielen, Werten, Einstellungen fördern, Familienstruktur
- kulturelle Ressourcen: Kulturgüter (z.B. Bücher), Bildungsabschlüsse, Handlungsschemata

Wie diese Indikatoren erfasst werden und wie somit das Konstrukt der sozialen Herkunft in Beziehung zu den erzielten Leistungen, Übergangsquoten, erreichten Abschlüssen etc. gesetzt werden können, wird in Anhang 1 erläutert. Andererseits entstehen Ungleichheiten im Zugang zu höherer Bildung und mit Blick auf schulische Lernerfolge auch durch eine selektive Empfehlungspraxis der Schulen, etwa im Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen.

SOZIOÖKONOMISCH BENACHTEILIGTE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER HABEN EINEN GERINGEREN SCHULERFOLG

Lesen.

Bereits am Ende der Grundschulzeit besteht in Deutschland ein im OECD-Vergleich überdurchschnittlich starker Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler und ihrer Lesekompetenz: Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern (gemessen am Buchbesitz) haben in den IGLU-Studien bereits am Ende der Grundschulzeit einen **Leistungsvorsprung von etwa einem Lernjahr** vor Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern. In der Sekundarstufe I verschärft sich der Abstand. In der Grundschule machen Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Milieus zudem jeweils mehr als zwei Drittel der Legastheniker und der Leseschwachen aus, in der Gruppe der Lesestarken dagegen nur etwa ein Drittel. Allerdings lässt sich eine Abschwächung des Zusammenhangs zwischen Kompetenzen und sozialer Herkunft seit der ersten PISA-Studie 2000 feststellen – in den letzten Jahren haben vor allem die Schülerinnen und Schüler im unteren Leistungsbereich, unter denen Schülerinnen und Schüler aus sozial schwächeren Elternhäusern stärker vertreten sind, aufgeholt (→ KAPITEL 2.1).

Mathematik.

Bei den Mathematikkompetenzen zeichnet sich ein ähnliches Bild ab: Am Ende der Grundschule erreichen Kinder aus besser gestellten sozialen Milieus im KMK-Ländervergleich im Schnitt ebenso etwa einen **Leistungsvorsprung von einem Schuljahr** gegenüber Kindern aus niedrigeren sozialen Milieus. Die TIMS-Studie bestätigt, dass benachteiligte Kinder häufiger nur die unterste Kompetenzstufe erreichen und bei PISA zeigt sich, dass der Zusammenhang zwischen Herkunft und mathematischer Kompetenz in Deutschland ausgeprägter ist als im OECD-Durchschnitt. Mathematische Kompetenzen scheinen dabei stärker durch das Bildungsniveau der Eltern, die Dauer des Kindergartenbesuchs und den Erwerbsstatus der Eltern beeinflusst zu werden, Kompetenzen in Deutsch und Englisch dagegen stärker durch kulturelle Besitztümer (→ KAPITEL 2.2).

Naturwissenschaften.

In den Naturwissenschaften beträgt der **Lernrückstand sozial benachteiligter Kinder** gemäß der TIMS-Studie ebenso wie im Lesen und in Mathematik am Ende der Grundschulzeit **etwa ein Lernjahr**. Auch bei den naturwissenschaftlichen Kompetenzen ist dieser Unterschied größer als im internationalen Vergleich und steht im direkten Zusammenhang mit der beruflichen Stellung der Eltern: So finden sich auf der untersten Kompetenzstufe in den Naturwissenschaften fast gar keine Kinder aus der höchsten Berufsklasse der EGP-Kategorisierung (in den Studien gebräuchlicher Index für die berufliche Stellung, benannt nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero → VGL. ANLAGE 1). Hingegen sind Kinder von un- und angelernten Arbeitern (niedrigste EGP-Klasse) auf der untersten Kompetenzstufe in den Naturwissenschaften von allen Berufsklassen am stärksten vertreten. Für die naturwissenschaftlichen Kompetenzen spielt auch das Naturwissenschaftsinteresse in der Familie eine Rolle (→ KAPITEL 2.3).

Fachübergreifende Befunde.

Für alle Fächer zeigt sich, dass der starke **Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lernerträgen in den letzten 15 Jahren und über die Messzeitpunkte hinweg beständig geblieben ist**. Soziale Disparitäten bestehen bereits am Ende der Grundschulzeit. **Die soziale Schere öffnet sich** jedoch insbesondere zwischen der Grundschule und dem Ende der Pflichtschulzeit weiter. Die Studien deuten allerdings – je nach Fach – an, dass die Gruppe der Schülerinnen und

Schüler mit den geringsten Kompetenzen kleiner geworden ist, was hoffnungsvoll stimmen kann.

Hauptschülerinnen und Hauptschüler tragen die größten Bildungsrisiken.

Knapp die Hälfte der Hauptschülerinnen und Hauptschüler liegt in den mathematischen Kompetenzen auf der niedrigsten Kompetenzstufe oder darunter. Hauptschulen wiederum werden mit 45 % in erhöhtem Maße von Schülerinnen und Schülern aus niedrigeren sozialen Schichten besucht. Diese Problemlagen verdichten sich insbesondere in städtischen **Ballungsräumen** und werden von **Einkommensarmut** verstärkt. Hingegen gibt es keine Hinweise auf substantielle Unterschiede nach Familientyp (z.B. Alleinerziehende).

Neben den sozialen bedingen auch **andere Herkunftsmerkmale** den Bildungserfolg. So ist der Migrationshintergrund ein weiterer Faktor. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben hierzulande tendenziell allerdings eher einen ungünstigeren sozioökonomischen Status. Bei Berücksichtigung der sozioökonomischen Stellung werden Kompetenzunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund deutlich verringert (→ KAPITEL 2.4).

DER RÜCKSTAND SOZIOÖKONOMISCH BENACHTEILIGTER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER WIRD IM LAUFE DER SCHULZEIT IMMER GRÖßER

Frühkindliche Förderung.

Bereits beim Besuch eines Kindergartens zeigt sich, dass Kinder aus niedrigeren sozialen Schichten Angebote im Elementarbereich seltener bzw. für kürzere Zeit nutzen. Gleichzeitig lässt sich auch ein hoher Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die Leistungen in der Sekundarstufe I konstatieren (→ KAPITEL 3.1).

Übergang in die Sekundarstufe I.

Bei gleichen Leistungen haben Kinder aus Elternhäusern mit einem niedrigerem sozialen Status eine **bis zu viermal niedrigere Chance gegenüber Kindern aus Elternhäusern mit höherem sozialen Status, am Ende der Grundschulzeit eine Empfehlung für das Gymnasium zu erhalten**. Das liegt vor allem daran, dass Lehrkräfte bei der Übergangentscheidung nach der Grundschule nicht nur Schulleistungen, sondern auch

die soziale Herkunft und das damit verknüpfte (angenommene) unterschiedliche Unterstützungspotenzial berücksichtigen. Eltern niedrigerer sozialer Milieus wählen zudem eher Schulformen, die zur Ausbildungsreife führen und weichen – wenn überhaupt – eher nach unten von der Empfehlung ab. Das verstärkt die Segregation zwischen Schulformen und -standorten mit der Folge ungünstiger Voraussetzungen für die Vermittlung relevanter Kompetenzen (→ KAPITEL 3.2).

Ungleichheiten am Ende der Sekundarstufe I.

Durch diese nicht nur auf Leistung, sondern auch auf Schichtzugehörigkeit beruhende Selektion, lernen in der Sekundarstufe I Schülerinnen und Schüler ähnlicher sozialer Milieus zusammen. Die soziale **Zusammensetzung der Schule bzw. Klasse führt zu Kompositionseffekten** innerhalb von Schulen und Schulklassen und **hat in der Regel einen höheren Einfluss auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler als deren individuelle soziale Herkunft** (→ KAPITEL 3.3).

Gymnasiale Oberstufe und Hochschule.

Auch in der gymnasialen Oberstufe ist eine Verteilung zuungunsten von Schülerinnen und Schülern aus sozial schwächeren Familien erkennbar. Dies gilt auch für den Übergang in die gymnasiale Oberstufe aus anderen Schulformen: Von dieser Möglichkeit des Quereinstiegs profitieren Schülerinnen und Schüler aus den am stärksten benachteiligten sozialen Milieus nur zu einem geringen Teil. Auch im Zugang zur Hochschule setzen sich die Diskrepanzen fort. Absolventinnen und Absolventen aus bildungsferneren bzw. sozial schwächeren Familien sind unter den Studienanfängerinnen und Studienanfängern unterdurchschnittlich stark vertreten (→ KAPITEL 3.4).

DIE SOZIALE HERKUNFT ENTSCHIEDET NOCH IMMER IN ERHEBLICHEM MAßE ÜBER DEN BILDUNGSERFOLG VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN. DIESE SIND IN DEN EINZELNEN FÄCHERN DEUTLICH SICHTBAR UND NEHMEN IM VERLAUF DER BILDUNGSBIOGRAFIE SOGAR NOCH ZU.

1

ENGE KOPPLUNG VON SOZIALER HERKUNFT
UND SCHULERFOLG: NEUE BEFUNDE
ZU EINEM ALTEN PROBLEM – EINE EINFÜHRUNG



IN DEN VERGANGENEN JAHREN – VOR ALLEM SEIT DER PUBLIKATION DER TIMS- UND PISA-STUDIEN – IST EINE DEUTLICH AUSGEWEITETE PRAXIS VERSCHIEDENER FORMEN VON VERGLEICHSTUDIEN IN DEUTSCHLAND ZU BEOBACHTEN, DIE ALS *LARGE SCALE ASSESSMENTS* BEZEICHNET WERDEN. SIE BEZIEHEN SICH VERGLEICHEND AUF LERNERGESBISSE, DIE AN VIELEN HUNDERT SCHULEN UND FÜR TAUSENDE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER STANDARDISIERT ERFASST WERDEN.

In dieser Hinsicht haben sie ‚large scale‘- bzw. großflächigen Charakter. Large Scale Assessments unterliegen einer zentralen Steuerung, da sie durch eine Behörde und/oder eine wissenschaftliche Institution in ihrer Entwicklung, Durchführung, Auswertung und Rückmeldung begleitet werden (für eine Zusammenfassung der vergangenen 50 Jahre, in denen Large Scale Assessments auch mit deutscher Beteiligung durchgeführt wurden, vgl. Goy et al. 2008). Mittlerweile liegt ein enorm reichhaltiger Datenbestand vor, mit dem sich über mehrere Messzeitpunkte und Studien Entwicklungstrends abbilden lassen.

1.1 SOZIALE HERKUNFTSEFFEKTE HABEN GESAMTGESELLSCHAFTLICHE RELEVANZ

Vorliegende Studien haben **empirisch fundiert einen systematischen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft sowie schulischer Bildungsbeteiligung und Leistung in verschiedenen getesteten Kompetenzbereichen** offenbart. Schülerinnen und Schüler aus Familien gehobener sozialer Herkunft erreichen an zentralen Schnittstellen und Endpunkten der Schulkarriere durchschnittlich bessere Leistungen und höhere Bildungsabschlüsse als Schülerinnen und Schüler aus sozial schwachen Familien. **Dieser Zusammenhang ist in Deutschland besonders stark und über die Studien hinweg konsistent ausgeprägt.** Schon die Zugangschancen zu höherer Bildung (z.B. bei den Gymnasialempfehlungen) sind – bei gleicher gezeigter Leistung – im deutschen Schulsystem sozial ungleich verteilt. Daran haben Einflüsse der Familie ebenso Anteil wie das Schulsystem selbst, das an der Verstärkung und Reproduktion von Ungleichheit mitwirkt.

Das Themenfeld ist insbesondere seit PISA 2000 wieder sehr zentraler Untersuchungs- und bildungspolitischer Diskussionsgegenstand geworden (z.B. aktuell Becker & Lauterbach 2010: „Bildung als Privileg“ oder Brake & Büchner 2012: „Bildung und soziale Ungleichheit“). Bereits in den 1960er und 70er Jahren war die schon damals immer wieder festgestellte ungleiche Chancenverteilung zwischen den Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten zentraler Ausgangspunkt der Schulreformbemühungen, die u.a. in den Schulversuchen mit Gesamtschulen mündeten. Die festgestellte Ungleichheit ist bis in die Gegenwart, also mehr als vierzig Jahre nach Beginn der Reformdebatte, erheblich.

Problematisch ist insbesondere die sogenannte Risikogruppe der Schülerinnen und Schüler, die am Ende der Schulzeit – gemessen an (nicht) erreichten Abschlüssen und Kompetenzen – unterhalb gesellschaftlich definierter Standards für eine selbstbestimmte und gleichberechtigte berufliche wie private Lebensführung und gesellschaftliche Teilhabe bleiben. In diesem Zusammenhang wird auch von *Bildungsarmut* gesprochen, die nicht zuletzt erhebliche Kosten für die öffentlichen Haushalte im Sinne entgangener Lohnsteuern und Beiträge zur Arbeitslosenversicherung in einem langen Berufsleben sowie mit Blick auf die Aufwendungen für Arbeitslosengeld und Sozialleistungen nach sich zieht. Über ökonomische Gesichtspunkte hinaus verweisen Allmendinger und andere (2011) auf Dimensionen des gesellschaftlichen Zusammenlebens und betonen den Zusammenhang zwischen fehlender Bildung einerseits und erhöhter Kriminalität, einem schlechteren Gesundheitsverhalten und geringerem bürgerschaftlichem Engagement andererseits.

Herausforderungen.

Es gehört somit zu einer der größten Herausforderungen für das deutsche Bildungssystem, vergleichbare Chancen der Lern- und Leistungsentwicklung zu bieten. Die bislang vorliegenden Befunde der Large Scale Assessments deuten immer wieder darauf hin, dass sich die Aufmerksamkeit insbesondere auf die Leistungsschwachen konzentrieren muss. Die Wahrscheinlichkeit, zur Risikogruppe zu gehören, ist für Kinder und Jugendliche (insbesondere Jungen) anderer Herkunftssprachen, vor allem in Verbindung mit einer Herkunft aus sozial schwachen und bildungsfernen Familien erhöht. Hier gibt es offensichtlich einen Hebel, um einerseits die Bildungschancen und -erträge von Schülerinnen und Schülern aus benachteiligten Gesellschaftsschichten anzuheben und andererseits das gesamtdeutsche Ergebnis zu verbessern. Es ist zudem von grundsätzlichem gesellschaftlichem Interesse – wiederum möglichst datengestützt – zu klären, welche politischen, administrativen und pädagogischen Strategien zu einer Abschwächung oder gar Prävention von Ungleichheiten beitragen können, um die Leistungsstreuung zu verringern und zugleich das Bildungsniveau insgesamt zu erhöhen.

Überblick über die Expertise.

Im Folgenden werden insbesondere Bildungsbenachteiligungen aufgrund sozialer Herkunft betrachtet. Damit wird eine persönliche Hintergrunddimension von Schülerinnen und Schülern fokussiert, wenngleich Überlagerungen (Konfundierung) mit anderen Einflussgrößen des persönlichen Hintergrunds (u.a. Migration) bei der Darstellung Berücksichtigung finden. So wirken Bildungsrisiken in sozialer, ethnischer und ökonomischer Hinsicht kumulativ auf Bildungskarrieren. Die Befunde aus Leistungsvergleichsstudien der vergangenen ca. 10 bis 15 Jahre (mit verschiedenen Teilstudien und unterschiedlichen Erhebungs-/Publikationszeitpunkten) machen zugleich darauf aufmerksam, dass auch gesellschaftlich gestaltbare Merkmale von Schulsystemen das Ausmaß von Bildungsungleichheit mit bestimmen. Dabei werden auch Erklärungsansätze berücksichtigt. Abschließend werden in den Studien skizzierte Handlungsoptionen synthetisiert. Im Anhang finden sich schließlich vertiefende Informationen zur Operationalisierung des komplexen Konstrukts der sozialen Herkunft sowie des Begriffs des Bildungserfolgs.

1.2 ÜBERBLICK ÜBER AKTUELLE NATIONALE UND INTERNATIONALE SCHULELEISTUNGSSTUDIEN

Anm.: Die Angaben beziehen sich auf den jeweils letzten Erhebungszeitpunkt, für den bereits Daten vorliegen.

INTERNATIONALE STUDIEN		BUNDESLÄNDERÜBERGREIFENDE STUDIEN					LANDESWEITE STUDIEN (BSP.)			
Bezeichnung der Studie		IGLU / PIRLS Internationale Grundschul- Leseuntersuchung (Progress in International Reading Literacy Study)	TIMSS Trends in International Mathematics and Science Study	PISA Programme for International Student Assessment	IGLU-E Internationale Grundschul- Leseuntersuchung, nationale Erweiterung	PISA-E Programme for International Student Assessment, nationale Erweiterung	DESI Deutsch Englisch Schülerleistungen International	IQB-LÄNDERVERGLEICH IQB-Ländervergleich	LAU Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung	KESS Kompetenzen u. Einstellungen von Schülerinnen und Schülern
aktuelle Koordination bzw. wiss. Begleitung	national	IFS, TU Dortmund	IFS, TU Dortmund	ZIB an der TU München (mit DIPF und IPN)	IFS, TU Dortmund	IPN, Universität Kiel	DIPF	IQB, HU Berlin	HU Berlin, MPI Berlin	Landesinstitut Hamburg
	international	IEA	IEA	OECD						
Zeitraum (zuletzt bzw. in Planung)	Erhebung	2011 (2016)	2011 (2015)	2012 (2015)	2006	2006	2003/2004	2012 (2015 Sek. I; 2016 Primarstufe)	2005	2012
	Ergebnisse	2012 (2017)	2012 (2016)	2013 (2016)	2008	2008	2005	2013	2005	2012
Anzahl der beteiligten Länder		49	63	65	bundesweit	bundesweit	bundesweit	bundesweit	Hamburg	Hamburg
Stichprobe		Zufallsstichprobe	Zufallsstichprobe	Zufallsstichprobe	Zufallsstichprobe	Zufallsstichprobe	Zufallsstichprobe	Zufallsstichprobe	Vollerhebung	Vollerhebung
ca. Anzahl Schülerinnen und Schüler	national	4.000	4.000	5.000	8.000	50.000	11.000	45.000	5.500	3.000
	international	325.000	600.000	470.000						
Design		Trendanalyse (5-jähriger Zyklus)	Trendanalyse (4-jähriger Zyklus)	Trendanalyse (3-jähriger Zyklus)	als Trendanalyse angelegt; abgelöst durch IQB-Ländervergleich			Trendanalyse (3-jähriger Zyklus in Sek I; 5-jähriger Zyklus in Primarstufe)	Längsschnitt	Längsschnitt
Domänen		Leseverständnis	Mathematik Naturwissenschaften	Leseverständnis Mathematik Naturwissenschaften	Leseverständnis	Naturwissenschaften Leseverständnis Mathematik	Englisch Deutsch	Naturwissenschaften, Mathematik (alternierend: Deutsch, Englisch/Französisch)	Mathematik Englisch Deutsch	Mathematik Naturwissenschaften Englisch
Ausrichtung		Literacy / Grundbildungskonzept	Curriculum / Lehrplanvalidität	Literacy / Grundbildungskonzept	Grundbildungskonzept	Grundbildungskonzept	Curriculum / Lehrplanvalidität	Bildungsstandards	Grundbildungskonzept	Grundbildungskonzept
Schulstufe		Grundschule	Grundschule	Sek. I / alle	Grundschule	Sek. I	Sek. I	Primarstufe Sek. I	Primarstufe Sek. I / II	Primarstufe Sek. I / II
Jahrgang		Jahrgang 3-4	Jahrgang 4	15-Jährige	4	9 15-Jährige	9	4, 9	5, 7, 9, 11, 13	4, 7, 8, 10/11, 13

2

WIRKUNGSBEZOGENE BEFUNDE:

WIE STELLT SICH DER ZUSAMMENHANG ZWISCHEN
SOZIALER HERKUNFT UND LERNERTRÄGEN
FACH-, ALTERS- UND LÄNDERBEZOGEN DAR?



NACHFOLGEND WERDEN ZENTRALE BEFUNDE ZUM ZUSAMMENHANG VON SOZIALER HERKUNFT UND KOMPETENZEN IN BESTIMMTEN FACHLICHEN DOMÄNEN BERICHTET. DABEI STEHEN LESEN, MATHEMATIK UND NATURWISSENSCHAFTEN IM VORDERGRUND, SOWIE - IN ABHÄNGIGKEIT VON DER VERFÜGBARKEIT VON DATEN MIT BLICK AUF SOZIALE HERKUNFTSMERKMALE - AUCH FÜR ENGLISCH.

Zu den zentralen Studien, die herangezogen werden, gehören PISA, IGLU und TIMSS, DESI, der KMK-Ländervergleich sowie LAU und KESS (→ VGL. KAPITEL 1). Neben Entwicklungstrends über die einzelnen Studien hinweg können teilweise auch echte Kompetenzentwicklungen auf der Grundlage längsschnittlich angelegter Studien berichtet werden.

Besondere Aufmerksamkeit gilt der Risikogruppe (→ VGL. KAPITEL 1) der sehr leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler. Familiäre Strukturmerkmale und regionale Unterschiede im Kontext von sozialer Herkunft und Kompetenzen werden ebenfalls aufgegriffen, um eine umfassendere Bestandsaufnahme der Situation im deutschen Schulsystem aufzuzeigen. Im nachfolgenden Kapitel 3 geht es dann um die Frage, wie ungleiche Bildungschancen im Verlauf der Bildungskarriere durch unterschiedliche Entscheidungsprozesse verstärkt werden und zu den sozial differenziellen Ergebnissen führen.

2.1 SPRACHLICHE KOMPETENZEN: DIE SOZIALE SCHERE SPREIZT ZWISCHEN DER GRUNDSCHULE UND DEM ENDE DER PFLICHTSCHULZEIT

Im Fokus der Überprüfung sprachlicher Kompetenzen steht – auch wegen ihrer zentralen Bedeutung für andere Fächer – vor allem die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler. Der Begriff **Lesekompetenz** (*reading literacy*) dient zur Unterscheidung von geübten und ungeübten Lesern und geht damit deutlich über den Begriff der Lesefertigkeit hinaus, welcher Leser von Nicht-Lesern in Abhängigkeit von der Beherrschung des Schriftsystems differenziert.

Während sich die IGLU- und PISA-Studien im sprachlichen Bereich primär auf die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern in der Primar- und Sekundarstufe konzentrieren,

LEISTUNGSSTUDIEN, DIE DIE LESEKOMPETENZ IN DEN BLICK NEHMEN:

Primarstufe:

- IGLU (2001, 2006, 2011)
- KMK-Ländervergleich der Bildungsstandards (2011)

Sekundarstufe:

- PISA (2001, 2009)
- KMK-Ländervergleich der Bildungsstandards (2009)
- LAU 5, 7, 9
- KESS 10/11

nehmen andere Studien, beispielsweise die DESI-Studie, die Hamburger LAU- und KESS-Studien sowie der KMK-Ländervergleich auch produktive und reproduktive Sprachfertigkeiten in Deutsch sowie Englisch als erster Fremdsprache in den Blick und weiten dadurch die Perspektive auf die sprachlichen Kompetenzen aus.

IGLU-Studie: Soziale Disparitäten bestehen bereits am Ende der Grundschulzeit.

Betrachtet man den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erreichter Kompetenz in internationalen Vergleichsuntersuchungen, so zeigt die IGLU-Studie, **dass bereits am Ende der Grundschulzeit in allen Teilnehmerstaaten ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler und der Lesekompetenz besteht**. Kinder aus höheren sozialen Lagen verfügen insgesamt über einen Leistungsvorsprung vor ihren Mitschülerinnen und Mitschülern aus den unteren sozialen Lagen; dies gilt mit Blick sowohl auf die sozioökonomische Situation der Familie als auch auf soziokulturelle Herkunftsmerkmale, etwa die Ausstattung mit kulturellen Ressourcen wie Büchern.

Der Zusammenhang zwischen sozialen Herkunftsmerkmalen und Lesekompetenz der Viertklässler kann im internationalen Vergleich für nahezu alle Länder beschrieben werden, **gerade in Deutschland ist der Zusammenhang allerdings besonders eng**. Dies gilt insbesondere im Vergleich zum Durchschnitt aller OECD-Staaten; nimmt man dagegen als Vergleichswert nur den Durchschnitt der EU-Staaten, wie dies teilweise in IGLU der Fall ist, liegen die Differenzen in der Regel im EU-Durchschnitt (z.B. Bos et al. 2007; Wendt et al. 2012).

Zwar gelingt es der Grundschule in Deutschland insgesamt, bei den Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe ein überdurchschnittliches Leseniveau zu erreichen. Gleichwohl lassen sich bereits hier deutliche

Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und der Lesekompetenz erkennen. Als Beispiel kann hier die Sozialschichtzugehörigkeit, gemessen an den so genannten *EGP-Klassen* (Index für die berufliche Stellung, benannt nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero, vgl. Anlage 1), herangezogen werden. Abbildung 3 verdeutlicht, dass Schülerinnen und Schüler aus den Arbeiterklassen (V, VI und VII) jeweils mehr als zwei Drittel der Legastheniker und Leseschwachen ausmachen, in der Gruppe der Lesestarken dagegen nur etwa ein Drittel. Für die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern den beiden Dienstklassen (I, II) zugeordnet werden können, ist genau das Gegenteil der Fall: Gemeinsam stellen sie etwa die Hälfte der Lesestarken, aber nur 17 % der Legastheniker (Valtin et al. 2010).

EGP-Klassen	Legastheniker	Andere Leseschwache	Mit Leseschwierigkeiten	Lesestärke
	%	%	%	%
Obere Dienstklasse (I)	7.2	5.9	14.1	29.6
Untere Dienstklasse (II)	9.8	7.7	13.0	21.6
Routinedienstleistung (III)	8.4	12.0	10.3	8.4
Selbstständige (IV)	5.8	6.7	8.7	8.5
Angestellte und Facharbeiter mit Leitungsfunktion, Facharbeiter (V, VI)	25.3	27.6	26.9	17.7
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII)	43.5	40.1	27.0	14.1

Abbildung 3: Zusammensetzung der Gruppen mit unterschiedlicher Lesefähigkeit in der vierten Klasse nach EGP-Klassen
(In Prozent; Quelle: IGLU-E 2006, Valtin et al. 2010, S. 64)

Schülerinnen und Schüler aus den Arbeiterklassen (V, VI und VII) machen jeweils mehr als zwei Drittel der Legastheniker und Leseschwachen aus, in der Gruppe der Lesestarken dagegen nur etwa ein Drittel.



Zudem haben Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern (gemessen am Buchbesitz) in den IGLU-Studien bereits am **Ende der Grundschulzeit einen Leistungsvorsprung von etwa 40 Punkten vor Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern, was in etwa einem Lernjahr entspricht** (Schwippert et al. 2003, 2004; Bos et al. 2007; Stubbe et al. 2008; Wendt et al. 2012). Ähnliches lässt sich auch mit Blick auf die berufliche Stellung der Eltern beschreiben (Schwippert et al. 2003; Stubbe et al. 2008).



Exkurs:

Bedeutung des Indikators ‚Buchbesitz‘ (am Beispiel von Daten der Sekundarstufe): Differenziertere Analysen im Rahmen von PISA zeigen, dass der Leistungsvorsprung im Lesen von Schülerinnen und Schülern aus dem obersten Leistungsquartil vor allem durch Unterschiede in den kulturellen Ressourcen, gemessen am Buchbesitz, zu erklären ist (OECD 2010a). Die besondere Bedeutung des Buchbesitzes gegenüber anderen Aspekten sozialer Herkunft speziell für die Leseleistung wird auch in der Hamburger KESS-Studie bestätigt (Nikolova 2011a).

KMK-Ländervergleich:

Herkunftseffekte als kontinuierlicher Befund.

Die Befunde des Ländervergleichs Bildungsstandards zeichnen ein ähnliches Bild: Hier entsprechen die Differenzen im Lesen zwischen höchster und niedrigster Sozialschicht (gemessen an den EGP-Klassen, → VGL. ANLAGE 1) mehr als einem

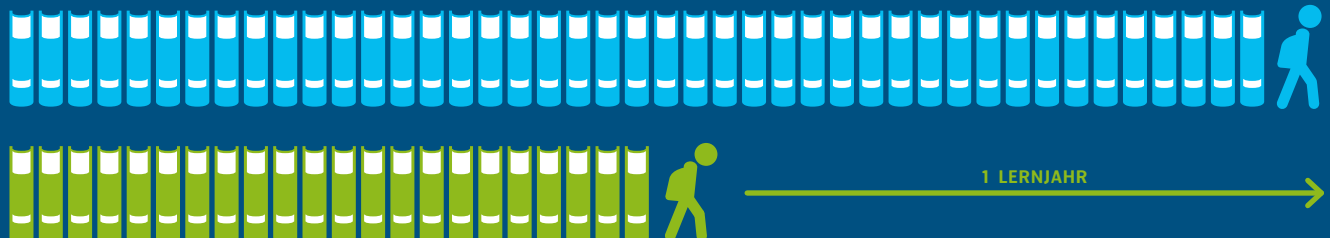
Lernjahr (Richter et al. 2012). Der Vergleich zwischen IGLU 2001, 2006 und 2011 macht zudem deutlich, **dass sich der Zusammenhang zwischen sowohl sozioökonomischen als auch soziokulturellen Herkunftsmerkmalen und Leseleistungen am Ende der Primarstufe in den letzten Jahren nicht verändert hat** (Wendt et al. 2012).

Über das Lesen hinaus erweist sich die soziale Herkunft auch mit Blick auf andere sprachliche Kompetenzen als bedeutsam. Der Ländervergleich in Klasse 4 bestätigt einen Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen Stellung und der Kompetenz der Schülerschaft, ‚gehörte Texte‘ zu verstehen. Dieser Zusammenhang lässt sich mit den sozialen Disparitäten beim Lesen vergleichen (Richter et al. 2012). Auch für die Sekundarstufe bestätigen der KMK-Ländervergleich sowie auch die Hamburger KESS-Studie die Parallelen zwischen sozialen Disparitäten im Hörverständnis bzw. in der orthografischen Kompetenz und den Lesekompetenzen (Knigge & Leucht 2010; May & Ivanov 2011).

IGLU und PISA im Vergleich: Problemlagen verdichten sich am Ende der Sekundarstufe I.

Der im internationalen Vergleich ausgeprägte Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leseleistungen in Deutschland deutet darauf hin, dass es der Grundschule weniger gut als in anderen Staaten gelingt, die unterschiedlichen Voraussetzungen in den Elternhäusern zu kompensieren (vgl. Bos et al. 2007). Gleichwohl zeigt der Vergleich zwischen den Befunden aus IGLU und PISA, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leseleistungen am Ende der Primarstufe noch nicht so ausgeprägt ist wie

Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern (gemessen am Buchbesitz) haben bereits am Ende der Grundschulzeit einen Leistungsvorsprung von etwa einem Lernjahr gegenüber Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern.



zum Ende der Sekundarstufe (Schwippert et al. 2003). Dies spricht dafür, **dass es in der Grundschule dennoch etwas besser gelingt, ungleiche Voraussetzungen auszugleichen, als in der Sekundarstufe** – auch aufgrund unterschiedlicher Lern- und Leistungsmilieus innerhalb der verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe (→ VGL. KAPITEL 3.3).

PISA-Studien: Starke Ungleichheit in Deutschland im internationalen Vergleich.

Betrachtet man den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erreichter Lesekompetenz am Ende der Pflichtschulzeit, so bieten die PISA-Studien ein sehr eindeutiges Bild. Die erste PISA-Studie von 2000 machte deutlich, dass auch in der Sekundarstufe der Zusammenhang zwischen sozialen Herkunftsmerkmalen und Leseleistungen deutlich höher war als im OECD-Durchschnitt. Teilte man die Schülerinnen und Schüler gemäß der beruflichen Stellung ihrer Eltern (gemessen am ISEI, → VGL. ANLAGE 1) in vier gleich große Gruppen (Quartile), war die Wahrscheinlichkeit für diejenigen aus der niedrigsten Gruppe, auch in den Leseleistungen unter den unteren 25 % zu landen, in Deutschland höher als in allen anderen teilnehmenden Staaten (OECD 2001, S. 327). **Im Mittel unterschieden sich die Leistungen des untersten und obersten Quartils um 114 Kompetenzpunkte, was die berichteten Differenzen in IGLU noch übertrifft und damit verdeutlicht, dass soziale Disparitäten in der Lesekompetenz im Laufe der Sekundarstufe verstärkt werden.**

Das in den Daten aus Deutschland zum Ausdruck kommende Ausmaß sozial bedingter Ungleichheit mit Blick auf Strukturmerkmale der sozialen Herkunft wurde 2000 von kaum einem anderen der an PISA teilnehmenden OECD-Länder übertroffen. Die sozialen Disparitäten waren allerdings, wie auch in IGLU, nicht allein auf Unterschiede im sozioökonomischen Status der Elternhäuser zurückzuführen. Betrachtete man statt der beruflichen Stellung die im Elternhaus vorhandenen Kulturgüter, hatten die Schülerinnen und Schüler aus dem obersten Quartil einen Vorsprung von 84 Punkten gegenüber denjenigen aus dem untersten Quartil (OECD 2001, S. 331). **Auch Prozessmerkmale der sozialen Ungleichheit (z.B. Gespräche über Schulleistungen oder das Erörtern politischer und sozialer Fragen) erwiesen sich als erklärungs mächtig,** waren aber in Deutschland nicht in einem höheren Maße mit den Lesekompetenzen verbunden als im internationalen Durchschnitt (OECD 2001, S. 333f).

In der PISA-Studie von 2009, in der nach 2000 zum zweiten Mal die Lesekompetenz der 15-Jährigen im Mittelpunkt stand, wurde mit dem ESCS-Index (Index of Economic, Social and Cultural Status, → VGL. ANLAGE 1), der neben der beruflichen Stellung auch weitere ökonomische und kulturelle Ressourcen mit einbezieht, ein anderes Mittel zur Berechnung der sozialen Stellung genutzt als noch 2000. Die folgenden Werte sind demnach nicht direkt mit den gerade berichteten Werten aus 2000 vergleichbar. **Die Ergebnisse von 2009 zeigen aber, dass die Differenzen zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft auch 2009 weiterhin sehr deutlich ausfallen.** Schülerinnen und Schüler im obersten ESCS-Quartil (also die 25 % mit den günstigsten sozialen Bedingungen) haben gegenüber den 15-Jährigen aus dem untersten ESCS-Quartil einen **Leistungsvorsprung von 105 Punkten** (OECD 2010a). Zur Einschätzung dieses Leistungsabstandes kann darauf verwiesen werden, dass der Abstand zwischen dem europäischen Spitzenreiter Finnland und Deutschland bei dieser Untersuchung ‚nur‘ 39 Testpunkte beträgt (Naumann et al. 2010).

Von PISA 2000 bis 2009: Leistungszuwächse insbesondere im unteren Kompetenzbereich.

Wenngleich die Differenzen zwischen den Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft auch in PISA 2009 noch frappierend sind, wird auch deutlich, dass die sozialen Disparitäten in Deutschland gemessen am ‚sozialen Gradienten‘ gegenüber der ersten PISA-Studie von 2000 geringer geworden sind. Zwar liegt der soziale Gradient weiterhin signifikant über dem OECD-Durchschnitt, ist aber seit 2000 insgesamt kleiner geworden (Ehmke & Jude 2010). Diese positive Entwicklung kann durch eine generelle Verbesserung in den durchschnittlichen Lesekompetenzen bei den deutschen 15-Jährigen erklärt werden. **Dieser sich insgesamt andeutende positive Entwicklungstrend ist insbesondere auf bessere Leistungen der unteren Leistungsgruppen zurückzuführen,** in denen wiederum vor allem Schülerinnen und Schüler aus einem sozial eher benachteiligten Elternhaus anzutreffen sind.

Lag der Anteil sehr schwacher Leser (Kompetenzstufe Ia oder darunter) in PISA 2000 noch bei 23 % der Schülerinnen und Schüler (OECD 2001), trifft dies in PISA 2009 ‚nur‘ noch auf 18,5 % der 15-Jährigen zu (Naumann et al. 2010). Ein genauere Blick verdeutlicht, dass sich beispielsweise der Anteil der Kinder von un- und angelernten Arbeitern, die im Lesen auf

EGP-Klassen	PISA 2000	PISA 2012	Δ%
	%	%	
Obere Dienstklasse (I)	9.0	7.1	-1.9
Untere Dienstklasse (II)	9.9	9.9	0.0
Routinedienstleistungen Handel und Verwaltung (III)	26.1	14.3	-11.8
Selbstständige (IV)	20.2	21.5	1.4
Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktion (V)	29.0	16.1	-12.9
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII)	38.6	22.0	-16.6

Anmerkung: Signifikante Unterschiede ($p < .05$) sind fettgedruckt.

Abbildung 5. Prozentuale Anteile von Schülerinnen und Schülern, deren Lesekompetenz auf Kompetenzstufe Ia oder darunter liegt, differenziert nach EGP-Klassen (Bezugsperson) zwischen PISA 2000 und 2012 in Deutschland (Quelle: Müller & Ehmke 2013, S. 268)

Kompetenzstufe Ia oder darunter liegen, von knapp 40 % in PISA 2000 auf knapp 30 % in PISA 2009 verringert hat (Ehmke & Jude 2010). Was genau diese Verbesserungen hervorgerufen hat, ist allerdings bislang unklar; dabei können sowohl Unterschiede in den Schülermerkmalen, beispielsweise hinsichtlich der zuhause gesprochenen Sprache oder mit Blick auf die (ebenfalls leicht veränderten) Anteile im Gymnasialbesuch als auch institutionelle oder unterrichtliche Gründe infrage kommen (Ehmke et al. 2013).

Auch in der bislang aktuellsten PISA-Studie 2012 kann die positive Entwicklung vor allem in den unteren EGP-Klassen bestätigt werden; der Kompetenzunterschied zwischen Schülerinnen und Schülern aus Elternhäusern der Oberen Dienstklasse (I) und der un- und angelernten Arbeiterklasse (VII) ist von 106 Punkten in PISA 2000 auf 71 Punkte in PISA 2012 gesunken (Müller & Ehmke 2013).

LAU und KESS: Abbildung von Lernentwicklungen.

Bei den bisher berichteten Befunden muss insgesamt beachtet werden, dass PISA nur im Querschnitt messen kann, welche Lesekompetenzen Schülerinnen und Schüler im Alter von 15 Jahren besitzen; dadurch lässt sich noch keine Aussage darüber treffen, inwieweit auch der *Lernzuwachs* als Entwicklungsprozess in der Sekundarstufe für Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Elternhäusern ungünstiger verläuft als für ihre Altersgenossen aus bessergestellten Elternhäusern. In der Hamburger LAU-Studie, welche Schülerinnen und Schüler von Beginn der 5. Klasse bis zum Ende der Pflichtschulzeit begleitete, ist eine Betrachtung der Leistungsentwicklung dagegen möglich. Hier zeigt sich über die drei getesteten Kompetenzen hinweg, dass die tatsächliche Lernentwicklung in der Sekundarstufe innerhalb gleicher Schulformen in erster Linie durch die individuelle *Lernausgangslage* des Schülers bzw. der Schülerin beeinflusst

wird. Berücksichtigt man diese, hat beispielsweise der Bildungsabschluss der Eltern nur einen vergleichsweise kleinen Einfluss auf die Lernentwicklung (Lehmann et al. 2011a, S. 249). In der ebenfalls in Hamburg durchgeführten KESS-Studie zeigt sich diesbezüglich, dass zumindest im Lesen besonders in Gymnasien und Gesamtschulen unterschiedliche soziale Voraussetzungen besser kompensiert werden können als in den anderen Schulformen; in den beiden genannten Schulformen können Schülerinnen und Schüler mit Eltern ohne Abitur jeweils die höchsten Leistungszuwächse verzeichnen (Nikolova 2011a).

Dass sich die soziale Schere in den Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern zwischen dem Ende der Grundschule und dem Ende der Pflichtschulzeit weiter spreizt, ist also nicht ausschließlich durch die soziale Herkunft individueller Schülerinnen und Schüler hervorgerufen, sondern wird offensichtlich auch maßgeblich durch Unterschiede zwischen Schulen bzw. Schulformen verstärkt. Dieser Befund wird in Kapitel 3 ausführlicher aufgegriffen.

DESI-Studie: Differenzielle Befunde in Deutsch und Englisch.

Allerdings weist beispielsweise die DESI-Studie darauf hin, dass die Wirkzusammenhänge zwischen den verschiedenen Herkunftsmerkmalen der Schülerinnen und Schüler sowie ihren sprachlichen Kompetenzen je nach Sprache (Deutsch/Englisch) unterschiedlich ausfallen können. Für die Gesamtleistungen in der deutschen Sprache in der achten Klasse erscheinen neben den kognitiven Fähigkeiten und der in der Familie gesprochenen Sprache (s.u.) **vor allem Strukturmerkmale der sozialen Herkunft (Familienstruktur, Beruf und Bildungsniveau der Eltern sowie Besitz von Kulturgütern) bedeutsam**; Prozessmerkmale, wie etwa die Wertschätzung der deutschen Sprache oder Unterstützungsprozesse, dagegen nicht (Rolff et al. 2008).

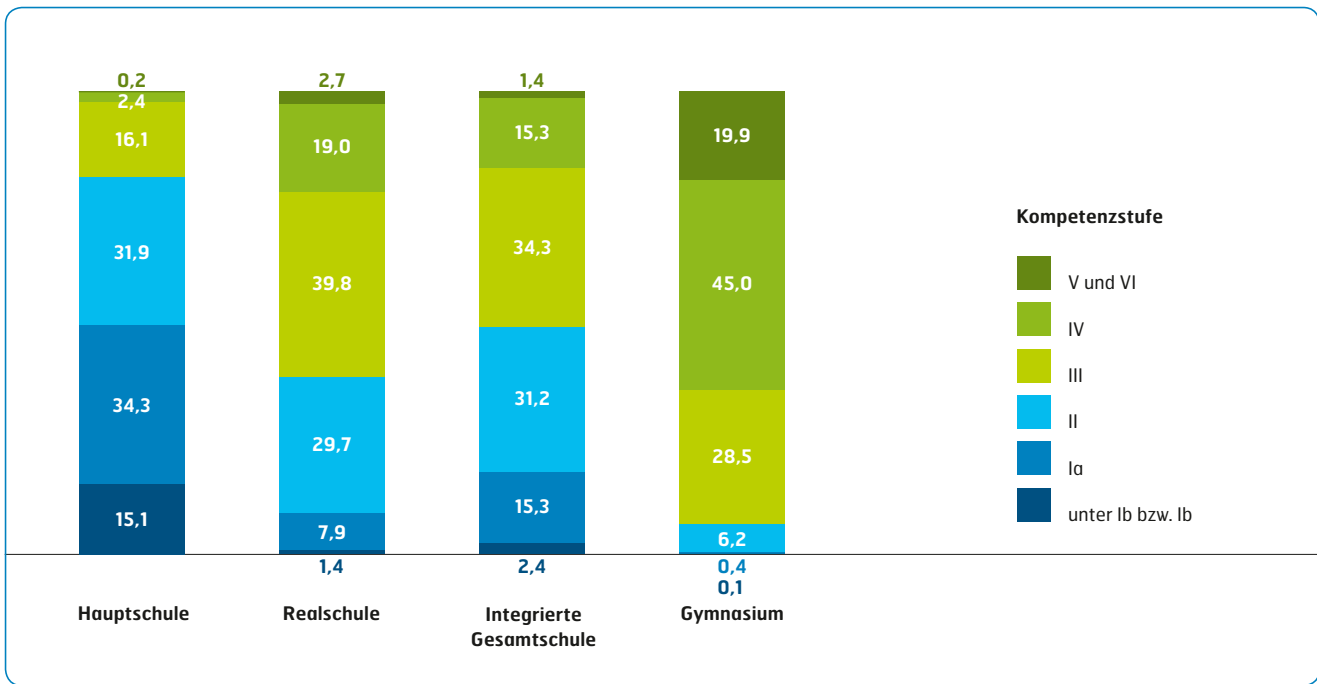


Abbildung 6: Prozentuale Anteile der Schülerinnen und Schüler auf den Stufen der Lesekompetenz am Ende der Sekundarstufe I nach Bildungsgang¹ (PISA 2009, Quelle: Naumann et al. 2010, S. 57)

Ein anderes Bild zeichnet sich für Leistungen in Englisch ab. Zwar verdeutlichen sowohl DESI als auch die anderen Studien auch hier den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzen (Rolff et al. 2008; Knigge & Leucht 2010; Nikolova 2011b). Die DESI-Studie deutet dabei aber darauf hin, dass – anders als in den Deutschleistungen – **vor allem die Sprachpraxis und Unterstützungsstrukturen im Elternhaus als Prozessmerkmale der Herkunft entscheidend sind**; Unterschiede in den Strukturmerkmalen sozialer Ungleichheit werden durch Unterschiede in den Prozessmerkmalen fast vollständig aufgehoben. Außerdem haben Schülerinnen und Schüler, die mehrsprachig aufgewachsen sind, anders als in Deutsch in den Englischkompetenzen Vorteile (Rolff et al. 2008). Aus der längsschnittlichen Perspektive verweist die Hamburger KESS-Studie darauf, dass in den Englischleistungen – anders als im Lesen – Schülerinnen und Schüler aus privilegierten Elternhäusern höhere Lernzuwächse in der Sekundarstufe haben (Nikolova 2011b).

Zusammenschau: Was kennzeichnet die ‚Risikogruppe‘ im Bereich der Lesekompetenz?

Sowohl die IGLU- als auch die PISA-Studien geben zudem Auskunft darüber, welche Schülerinnen und Schüler vor allem zu der in allen Kompetenzbereichen existierenden Risikogruppe der kompetenzschwächsten Schülerinnen und Schüler gehören.

In der Primarstufe ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, welche sich auf den niedrigsten Kompetenzniveaus befindet, noch vergleichsweise gering. In IGLU 2011 erreichen nur insgesamt 2,4 % der Schülerschaft nicht mindestens Kompetenzstufe II (Bos et al. 2012b). Allerdings lassen sich bereits in der Primarstufe Schülergruppen identifizieren, die besonders gefährdet sind, sehr geringe Lesekompetenzen zu entwickeln. Diese Schülerinnen und Schüler haben jeweils die ungünstigsten Ausprägungen hinsichtlich der Sozialschicht, des Bildungsabschlusses der Eltern, der kulturellen Ressourcen der Familie und des Armutrisikos der Familie sowie des familialen Sprachgebrauchs (Bos et al. 2012a).

Hinsichtlich der Leseleistungen am Ende der Pflichtschulzeit kommen die Autorinnen und Autoren des deutschen PISA-Berichtbandes von 2009 zu dem Schluss, dass mit der bereits beschriebenen Verbesserung der Lesekompetenz im unteren Leistungsbereich bei unveränderten Spitzenleistungen in den oberen Leistungsgruppen insgesamt ein positiver Trend für die Lesekompetenz der Fünfzehnjährigen in Deutschland zu konstatieren ist. Gleichwohl weisen die Autoren auf bestehende Problemlagen hin: Dies betrifft insbesondere die Gruppe der Fünfzehnjährigen, die nur sehr basale Leseanforderungen unter oder auf Kompetenzstufe Ia bewältigen. Diese ist zwar mit einem knappen Fünftel (18,5 %) kleiner als noch in PISA 2000 (23 %, siehe oben) und nicht mehr größer als der

¹ In PISA werden Schülerinnen und Schüler aller Schulformen der Sekundarstufe I getestet. Schulformspezifische Auswertungen werden in den deutschen PISA-Berichtbänden zum Teil für Gymnasien, Realschulen, Hauptschulen, Integrierte Gesamtschulen sowie ab 2012 für Schulen mit mehreren Bildungsgängen durchgeführt. Weitere Schulformen der Sekundarstufe I, etwa Berufsschulen oder Förderschulen, werden zwar in die Tests mit einbezogen, in der Analyse aber in der Kategorie „Andere“ subsumiert, so dass für diese Schulformen keine konkreten Angaben zu sozialer Herkunft und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler möglich sind.

OECD-Durchschnitt (Naumann et al. 2010). Aber es gibt auch in 2009 in Deutschland überdurchschnittlich viele Jugendliche, die zur untersten sozialen Gruppe gehören und auch in ihren Leseleistungen zu den schlechtesten 25 % gehören, und gleichzeitig nur sehr wenige Jugendliche, die trotz sozialer Benachteiligung sehr gute Leseleistungen erbringen (OECD 2010a, S. 169). Neben Schülerinnen und Schülern aus sozial schwachen Elternhäusern sind auch andere Gruppen unter den 15-Jährigen besonders gefährdet: So zeigen vertiefende Analysen, dass insbesondere Jungen sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund die Kompetenzstufe II im Lesen nicht erreichen. Die ‚Risikoschüler‘ finden sich dabei überproportional häufig in Hauptschulen; in PISA 2009 lag die Lesekompetenz fast der Hälfte der Hauptschülerinnen und Hauptschüler auf Kompetenzstufe Ia oder darunter (→ VGL. ABBILDUNG 6).

2.2 MATHEMATISCHE KOMPETENZEN: DER ZUSAMMENHANG ZWISCHEN SOZIALER HERKUNFT UND LERNERTRÄGEN IST AUCH IM INTERNATIONALEN VERGLEICH BESONDERS HOCH

Mathematische Kompetenz (*mathematical literacy*) gilt als zentrale Voraussetzung für erfolgreiches individuelles Handeln in vielen Bereichen des alltäglichen und beruflichen Lebens. Sie besteht im Kontext von PISA demnach nicht nur aus der Kenntnis mathematischer Sätze und Regeln und der Beherrschung mathematischer Verfahren, sondern zeigt sich vielmehr im verständnisvollen Umgang mit Mathematik und in der Fähigkeit, mathematische Begriffe als „Werkzeuge“ in einer Vielfalt von lebensweltlichen Kontexten einzusetzen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001).

Dabei könnte mit Blick auf die Mathematik zunächst einmal davon ausgegangen werden, dass hier der Einfluss des familialen Hintergrunds weniger stark zum Tragen kommt, da die Begegnung mit der Mathematik in der Regel vor allem in der Schule stattfindet, während die Lesekompetenz in höherem Maße auch im Elternhaus gefördert wird. Diese Vermutung können die Ergebnisse der großen Schulleistungsstudien nur teilweise bestätigen.

KMK-Ländervergleich:

Dokumentierter Leistungsvorsprung von einem Schuljahr.

Der Ländervergleich in Klasse 4 illustriert, **dass auch in den Mathematikleistungen bereits am Ende der Grundschulzeit**

LEISTUNGSSTUDIEN, DIE DIE MATHEMATIK-KOMPETENZ IN DEN BLICK NEHMEN:

Primarstufe:

- IQB-Ländervergleich der Bildungsstandards (2011)
- TIMSS (2007, 2011)

Sekundarstufe:

- PISA (2003, 2012)
- LAU 5, 7, 9
- KESS 10/11

soziale Disparitäten vorliegen: Kinder aus den beiden obersten EGP-Klassen (→ VGL. ANLAGE 1) erreichen in den Tests der Bildungsstandards im Schnitt 79 Kompetenzpunkte mehr als Kinder aus den Arbeiterklassen – dies entspricht wiederum etwa einem Leistungsvorsprung von einem Schuljahr (Richter et al. 2012).

TIMSS 2007:

Unterschiede in der Verteilung auf die Kompetenzstufen.

Auch in der TIMS-Studie lassen sich Diskrepanzen zwischen den EGP-Klassen beobachten. So liegen die mathematischen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern aus der Klasse der un- und angelernten Arbeiter häufiger auf der untersten Stufe als in den anderen Klassen, zugleich liegen sie deutlich seltener als beispielsweise Schülerinnen und Schüler aus den beiden oberen Dienstklassen auf den höchsten Kompetenzstufen IV und V (→ VGL. ABBILDUNG 7).

PISA-Studien: Vergleichbares Bild wie bei der Lesekompetenz.

Mit Blick auf den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und mathematischen Kompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit lässt sich auf Basis der PISA-Studie von 2003 (Schwerpunkt: Mathematische Kompetenzen) ein ähnliches Bild zeichnen wie bei den Lesekompetenzen: Auch in diesem Bereich ist der **Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistungen bei den 15-Jährigen in Deutschland deutlich höher als im internationalen Durchschnitt** (OECD 2004). Den stärksten Einfluss auf die Mathematikleistungen von Schülerinnen

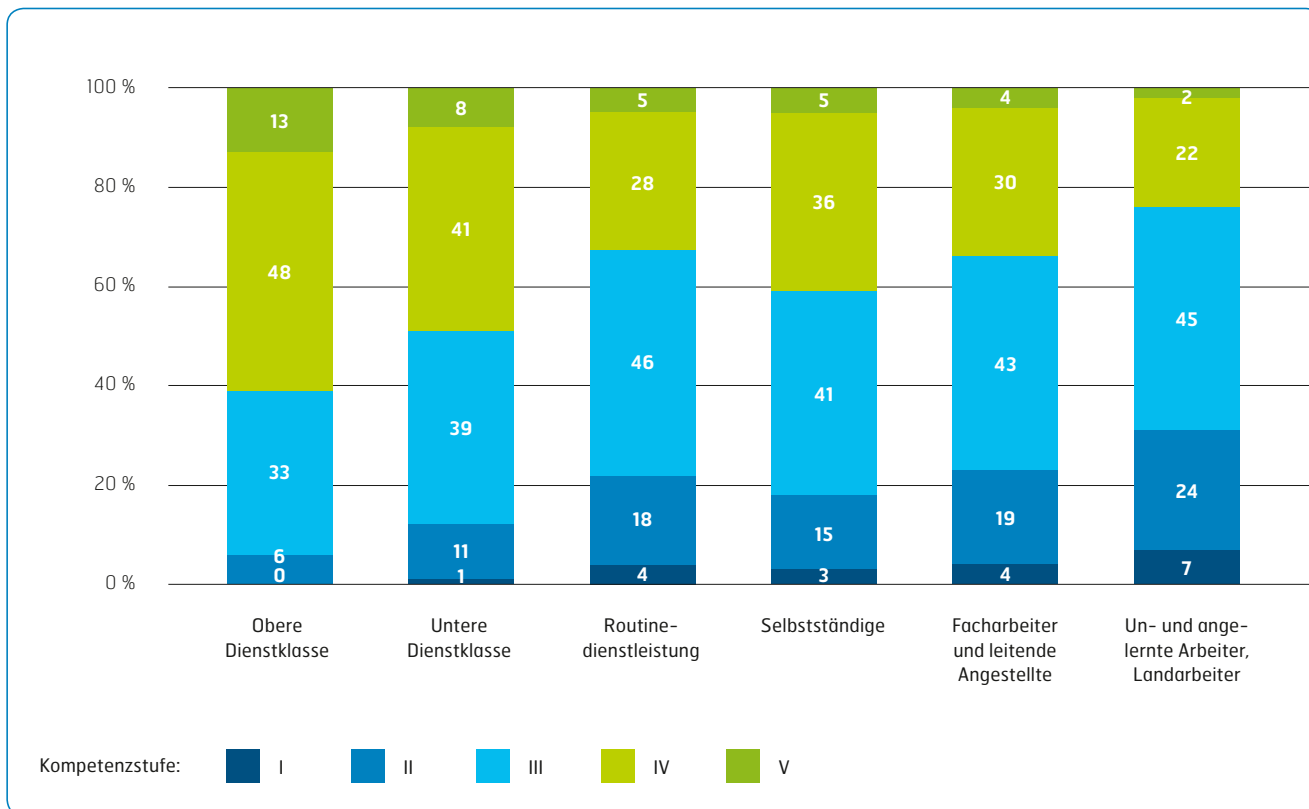




Abbildung 7: Prozentuale Anteile der Schülerinnen und Schüler auf den Stufen der Mathematikkompetenz am Ende der Primarstufe nach EGP-Klassen (TIMSS 2007, Quelle: Bonsen et al. 2008, S. 154)

Schulart	Kompetenzstufe						
	Unter I	I	II	III	IV	V	VI
Hauptschule	17,1 %	32,3 %	28,0 %	16,3 %	5,7 %	0,5 %	0,1 %
Schule mit mehreren Bildungsgängen	8,5 %	19,5 %	31,9 %	25,1 %	11,7 %	2,8 %	0,5 %
Integrierte Gesamtschule	4,5 %	18,8 %	32,9 %	25,1 %	15,0 %	3,6 %	0,1 %
Realschule	1,8 %	8,9 %	25,7 %	33,0 %	22,3 %	7,2 %	1,1 %
Gymnasium	0,0 %	0,8 %	5,1 %	20,1 %	33,7 %	28,0 %	12,3 %
Gesamtstichprobe	5,5 %	12,2 %	19,4 %	23,7 %	21,7 %	12,8 %	4,7 %

Abbildung 8: Prozentuale Anteile der Schülerinnen und Schüler auf den Stufen der Mathematikkompetenz am Ende der Sek. I nach Bildungsgang (PISA 2012, Quelle: Sälzer et al. 2013, S. 88)

Kinder aus den beiden obersten EGP-Klassen haben gegenüber Kindern aus den Arbeiterklassen in Mathematik einen Leistungsvorsprung von etwa einem Schuljahr.

$a+b \cdot c = a+(b \cdot c)$
 $a \cdot (b+c) = a \cdot b+a \cdot c$
 $a+(b+c) = (a+b)+c$


$a+b \cdot c = a+(b \cdot c)$
 $a \cdot (b+c) = a \cdot b$

→ 1 SCHULJAHR

und Schülern in Deutschland haben die **berufliche Stellung sowie Wohlstands- und Kulturgüter in der Familie**; ebenfalls erklärungs-mächtig ist der **Bildungsstand der Eltern** (Ehmke & Siegle 2005; Ehmke et al. 2005). Zugleich macht die PISA-Studie von 2003 deutlich, dass vor allem auch das Wechselspiel zwischen verschiedenen Bausteinen der sozialen Herkunft bedeutsam für die Mathematikkompetenzen ist (OECD 2004).

Auch in der bislang aktuellsten PISA-Studie von 2012, in der erneut die mathematischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund standen, lässt sich der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und mathematischen Kompetenzen beobachten: 2012 liegt die Stärke des Zusammenhangs weiterhin deutlich über dem OECD-Durchschnitt. Für die Mathematikkompetenzen erweisen sich neben dem sozioökonomischen Status, gemessen am HISEI (→ VGL. ANLAGE 1), sowie im geringeren Maße dem Bildungsniveau und den häuslichen Besitztümern vor allem der **Erwerbsstatus der Eltern** und insbesondere die **Dauer des Kindergartenbesuchs** als erklärungs-mächtig (Müller & Ehmke 2013, S. 262ff).

Von PISA 2003 bis 2012: Positive Vorzeichen bei weiterhin hohem Handlungsbedarf.

Wie bereits bei den Lesekompetenzen ist auch bei den Mathematikkompetenzen der Vergleich der Befunde zwischen 2003 und 2012 dadurch eingeschränkt, dass die Erhebungsinstrumente geringfügig abgeändert wurden: Zur Bestimmung der beruflichen Stellung der Eltern wurde in PISA 2012 erstmals ein modifiziertes Klassifikationssystem (ISCO-08) genutzt, wodurch auch neuere Berufe etwa im IT-Bereich besser eingeordnet werden können. Gleichwohl lässt sich auf Basis des sozioökonomischen Status (HISEI) weiterhin eine **unverändert hohe Kopplung zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und der Mathematikkompetenz der Schülerinnen und Schüler feststellen**. Zieht man allerdings statt des Index für den sozioökonomischen Status (HISEI) den weiter gefassten Index ESCS heran, welcher neben ökonomischen auch soziale und kulturelle Merkmale des Elternhauses berücksichtigt, zeigt sich, dass sich durch Zunahme des ESCS in 2012 ein geringerer Teil der Varianz in den mathematischen Kompetenzen aufklären lässt als in 2003. Es deutet sich also an, dass sich der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und mathematischen Kompetenzen von 2003 nach 2012 leicht verringert hat (Müller & Ehmke 2012). In den Analysen von PISA 2009 war dagegen im Zeitverlauf

noch nicht die Tendenz, dass sich soziale Disparitäten verringern, festgestellt worden (Ehmke & Jude 2010).

PISA und DESI im Vergleich.

Dass der **Wirkzusammenhang zwischen sozialen Herkunftsmerkmalen und Fachleistungen offenbar fachspezifisch variiert**, zeigt sich auch im Vergleich zwischen den Mathematikkompetenzen in PISA 2003 und den Deutsch- und Englischkompetenzen in DESI. Da beide Studien auf vergleichbaren Instrumenten basieren, lassen sich die Ergebnisse gegenüberstellen (die Schülerinnen und Schüler, die in den beiden Studien getestet wurden, sind allerdings nicht dieselben, so dass die Befunde des Vergleichs auch durch Unterschiede in der Testpopulation verzerrt sein können). Dabei deutet sich an, dass die Mathematikkompetenzen etwas stärker durch das Bildungsniveau der Eltern beeinflusst werden als die Kompetenzen in Deutsch und Englisch; dagegen sind die Kompetenzen in Deutsch und Englisch in stärkerem Maße durch die kulturellen Besitztümer beeinflusst (Rolff et al. 2008).

Zudem zeigt die Hamburger KESS-Studie, dass Disparitäten in den mathematischen Kompetenzen am Ende der 10. Jahrgangsstufe besonders an Gymnasien und Gesamtschulen ausgeprägter sind (Ivanov 2011a).

Zusammenschau: Was kennzeichnet die ‚Risikogruppe‘ im Bereich der mathematischen Kompetenz?

Der Anteil deutscher Schülerinnen und Schüler mit sehr niedriger mathematischer Kompetenz (unter oder auf Kompetenzstufe I) ist – wie auch schon im Bereich der Lesekompetenz – mit 18,6 % in PISA 2009 und 17,7 % in PISA 2012 recht hoch; diese Schülerinnen und Schüler sind von den Zielen des Mathematikunterrichts in der Sekundarstufe I in Deutschland weit entfernt (vgl. Frey et al. 2010, S. 156). Allerdings liegt ihr Anteil signifikant unter dem OECD-Durchschnitt. Zudem lässt sich auch hier wieder beobachten, dass besonders Schülerinnen und Schüler in Hauptschulen stärker gefährdet sind, zur ‚Risikogruppe Mathematik‘ zu gehören; der Anteil der Hauptschülerinnen und Hauptschüler, deren Kompetenzen in Mathematik am Ende der Pflichtschulzeit auf Kompetenzstufe I oder darunter bleiben, liegt in PISA 2012 – wie auch schon in den Erhebungen zuvor – bei knapp der Hälfte (→ VGL. ABBILDUNG 8).

Die Autorinnen und Autoren der Studie weisen jedoch darauf hin, dass nicht nur in den Hauptschulen die Gruppe der Risikoschüler und -schülerinnen problematisch ist:

„Die Anteile von Fünfzehnjährigen auf dieser Stufe an den Hauptschulen (49,4 Prozent), Schulen mit mehreren Bildungsgängen (28,0 Prozent), Integrierten Gesamtschulen (23,3 Prozent) und selbst Realschulen (10,7 Prozent) sind allesamt deutlich zu hoch. Anlass zu Besorgnis geben nicht nur die sehr großen Anteile an Hauptschulen (etwa jeder zweite Jugendliche), sondern auch die Anteile an den anderen Schularten und speziell den Realschulen“ (Sälzer et al. 2013, S. 87f).

Während der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sehr geringer mathematischer Kompetenz in Deutschland vergleichsweise hoch ist, gibt es nur einen sehr geringen Anteil deutscher Jugendlicher mit hoch ausgeprägten mathematischen Kompetenzen (Kompetenzstufen V und VI; 17,5 %). Bezüglich dieser Spitzengruppe liegt Deutschland zwar signifikant über dem OECD-Durchschnitt (12,6 %), jedoch ebenfalls unter den Werten aus Korea (30,9 %) oder Nachbarländern wie der Schweiz (21,4 %).

2.3 NATURWISSENSCHAFTLICHE KOMPETENZEN: SOZIALE DISPARITÄTEN ERWEISEN SICH IM ZEITVERLAUF WEITERHIN ALS STARK AUSGEPRÄGT

LEISTUNGSSTUDIEN, DIE DIE NATURWISSENSCHAFTLICHE KOMPETENZ IN DEN BLICK NEHMEN:

Primarstufe:

→ TIMSS (2007, 2011)

Sekundarstufe:

→ PISA (2006)

→ KESS 10/11

Der Ansatz der naturwissenschaftlichen Kompetenz (*scientific literacy*) geht über die klassische Vorstellung von singulärem und isoliertem Faktenwissen hinaus und fokussiert das Potenzial der Schülerinnen und Schüler, ihr Wissen flexibel,

zielgerecht und reflektiert in unterschiedlichen, realitätsnahen Kontexten anwenden zu können.

Auch in diesem Kompetenzbereich könnte – wie bei Mathematik – zunächst die Vermutung nahe liegen, dass hier der Einfluss des Elternhauses weniger bedeutungsvoll ist als im Bereich der Lesekompetenz, da die Begegnung mit naturwissenschaftlichen Inhalten vor allem in der Schule erfolgt. Auch hier zeigen sich allerdings – analog zu den Mathematikkompetenzen – die bekannten Zusammenhangsmuster mit der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler: **Bereits zum Ende der Grundschulzeit sind die sozialen Disparitäten in den naturwissenschaftlichen Kompetenzen in Deutschland größer als im internationalen Durchschnitt.**

TIMSS 2007 und 2011: Leistungsunterschied von einem Lernjahr und ungleiche Verteilung auf die Kompetenzstufen.

So weisen die TIMSS-Studien von 2007 und 2011 aus, dass Kinder aus bildungsnäheren Elternhäusern (gemessen am Buchbesitz) **auch in den naturwissenschaftlichen Fächern einen Leistungsvorsprung von etwa einem Lernjahr** (ungefähr 40 Punkte, vergleichbar dem Abstand bei der Lesekompetenz, s.o.) gegenüber den getesteten Kindern aus bildungsferneren Elternhäusern haben. Auch die berufliche Stellung der Eltern steht im Zusammenhang mit den naturwissenschaftlichen Kompetenzen. So finden sich auf der untersten Kompetenzstufe in den Naturwissenschaften fast gar keine Kinder aus der höchsten Berufsklasse der EGP-Kategorisierung (→ VGL. ANLAGE 1). Hingegen sind Kinder von un- und angelernten Arbeitern (niedrigste EGP-Klasse) auf der untersten Kompetenzstufe in den Naturwissenschaften von allen Berufsklassen am stärksten vertreten; die höchste Kompetenzstufe erreichen sie nur in sehr geringem Maße (Bonsen et al. 2008; Stubbe et al. 2012; → VGL. ABBILDUNG 9).

PISA 2006: Durchschnittlich ausgeprägte soziale Disparitäten.

Wie bereits in den Lese- und mathematischen Kompetenzen setzen sich die berichteten Disparitäten auch mit Blick auf die naturwissenschaftlichen Kompetenzen in der Sekundarstufe fort. In der PISA-Studie von 2006, in der die naturwissenschaftlichen Kompetenzen der 15-Jährigen im Fokus standen, haben Kinder von Eltern aus der oberen Dienstklasse gegenüber den Kindern un- und angelernter Arbeiter einen Vorsprung von 84 Kompetenzpunkten (Ehmke 2008, S. 143).

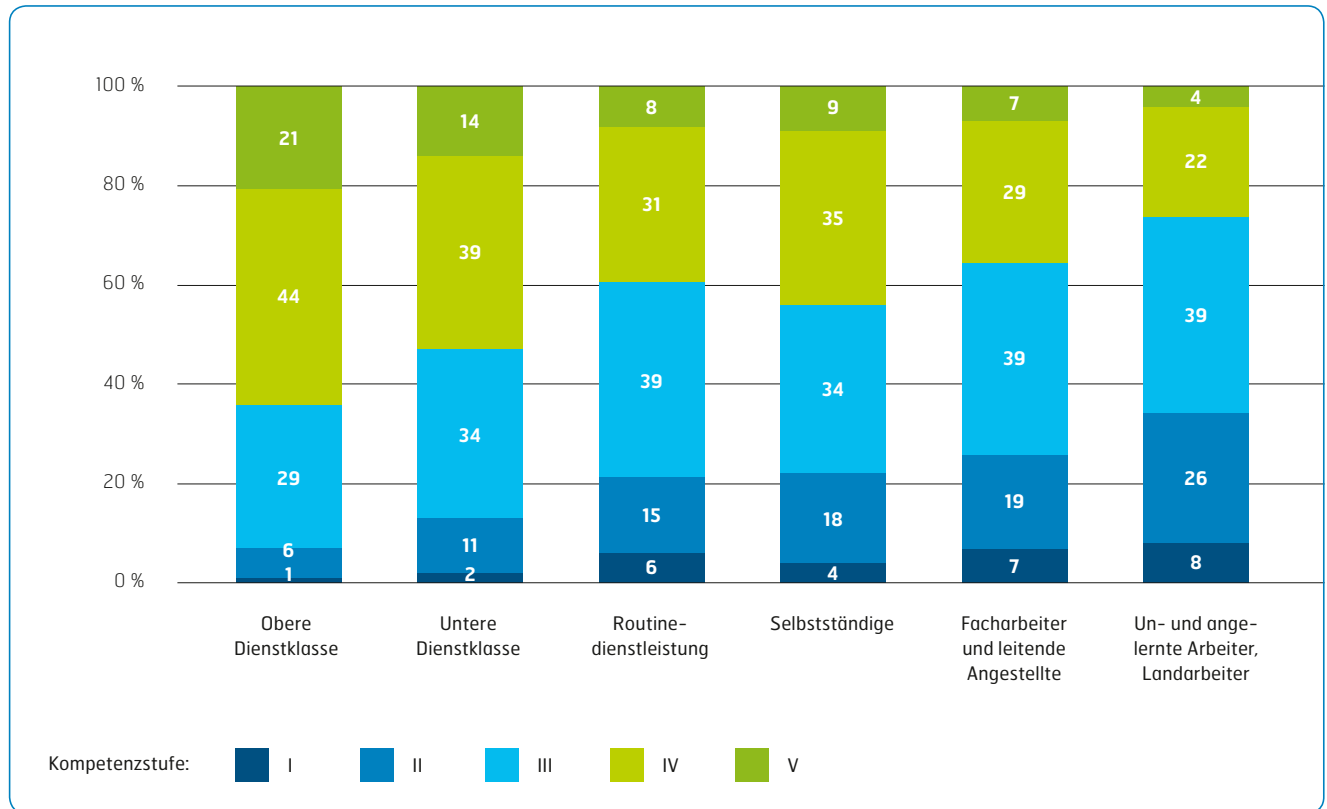


Abbildung 9: Prozentuale Anteile der Schülerinnen und Schüler auf den Stufen der naturwissenschaftlichen Kompetenz am Ende der Primarstufe nach EGP-Klassen (TIMSS 2007, Quelle: Bonsen et al. 2008, S. 154)

Gleichwohl berichtet PISA 2006, dass die sozialen Disparitäten in Deutschland – anders als in der Primarstufe – nicht stärker ausgeprägt sind als im internationalen Durchschnitt. Diese Aussage bezieht sich auf den sozialen Gradienten, also den Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schülerinnen und Schüler insgesamt und dem sozioökonomischen Status, gemessen am HISEI (→ VGL ANLAGE 1.2). Der soziale Gra-

dient für Deutschland weicht in PISA 2006 nicht substantiell vom sozialen Gradienten des OECD-Durchschnitts ab (Ehmke & Baumert 2007, OECD 2007). Im Gegensatz zur Lesekompetenz schwankt der soziale Gradient für die naturwissenschaftlichen Kompetenzen zwischen den verschiedenen PISA-Studien, hat sich aber seit 2000 nicht maßgeblich verringert (Ehmke & Baumert 2007; Walter 2009; Ehmke & Jude 2010).

Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern (gemessen am Buchbesitz) haben auch in den naturwissenschaftlichen Fächern am Ende der Grundschulzeit einen Leistungsvorsprung von etwa einem Lernjahr gegenüber Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern.





Exkurs:

Naturwissenschaftliches Interesse.

Betrachtet man auch für die Naturwissenschaften die genaueren Zusammenhänge zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen der sozialen Herkunft und hier den Stellenwert von Naturwissenschaften in den Familien der in PISA 2006 getesteten Schülerinnen und Schüler, wird deutlich, dass das Naturwissenschaftsinteresse in den Familien nicht zwangsläufig auch durch den sozialen Status bedingt ist. In einem Teil der Familien herrscht beispielsweise ein hohes Interesse an naturwissenschaftlichen Themen, aber ein nur geringes Interesse an Bildung; dies ist beispielsweise überproportional häufig in Familien aus der Arbeiterklasse der Fall. Umgekehrt gibt es gerade in den höheren Berufsklassen auch Familien mit einem hohen Bildungsinteresse, aber eher geringem Naturwissenschaftsinteresse; hierbei dürfte auch die eher untergeordnete Stellung der Naturwissenschaften im klassischen gymnasialen Bildungskanon in der Humboldtschen Tradition eine Rolle spielen.

Diese unterschiedlichen Interessenslagen können den Einfluss der Strukturmerkmale der sozialen Herkunft nicht nivellieren. Es zeigt sich aber, dass innerhalb der unterschiedlichen sozialen Schichten Kinder aus Elternhäusern, in denen lediglich ein hohes Interesse an Naturwissenschaften herrscht, in den naturwissenschaftlichen Kompetenzen Vorsprünge gegenüber Schülerinnen und Schülern haben, in deren Elternhaus weder an Bildung noch an Naturwissenschaften Interesse besteht. Gleichzeitig ist aber auch das familiäre Interesse an Bildung allgemein bedeutsamer für die naturwissenschaftlichen Kompetenzen als das Interesse an Naturwissenschaften (Ehmke 2009).

Zusammenschau: Was kennzeichnet die ‚Risikogruppe‘ im Bereich der naturwissenschaftlichen Kompetenz?

Der Anteil deutscher Jugendlicher mit sehr niedriger naturwissenschaftlicher Kompetenz (unter oder auf Kompetenzstufe I) liegt in PISA 2009 bei 14,8 % und ist damit etwas niedriger als in den Bereichen Lesen und Mathematik. Somit liegt Deutschland zwar signifikant unter dem OECD-Durchschnitt (18,0 %), allerdings ist dies weiterhin ein hoher Anteil an Jugendlichen, die nur über unzureichende Kompetenzen in den Naturwissenschaften verfügen und damit beispielsweise

nicht in der Lage sind, einfache naturwissenschaftliche oder technische Alltagsprobleme zu verstehen. Zugleich zeigen sich auch hier deutliche Unterschiede zwischen den Bildungsgängen: Erwartungsgemäß sind die höchsten Mittelwerte an Gymnasien zu finden (602 Punkte), wohingegen im Bildungsgang Hauptschule (431 Punkte) die niedrigsten zu verzeichnen sind. Dabei ist der Anteil der kompetenzschwächsten Schülerinnen und Schüler, deren Kompetenz lediglich auf Stufe I oder darunter liegt, in den Hauptschulen mit 38,9 % sehr hoch (→ VGL. ABBILDUNG 10).

Schulart	Kompetenzstufe						
	Unter I	I	II	III	IV	V	VI
Hauptschule	11,1 %	27,8 %	36,6 %	20,5 %	3,7 %	0,3 %	0,0 %
Integrierte Gesamtschule	1,5 %	11,5 %	29,4 %	34,4 %	18,4 %	4,6 %	0,1 %
Realschule	0,7 %	5,7 %	23,2 %	39,1 %	26,2 %	4,8 %	0,3 %
Gymnasium	0,1 %	0,3 %	3,8 %	21,1 %	42,7 %	26,6 %	5,4 %
Gesamtstichprobe	4,1 %	10,7 %	20,1 %	27,3 %	25,0 %	10,9 %	1,9 %

Anmerkung: Die Gesamtstichprobe umfasst alle in Deutschland getesteten Schülerinnen und Schüler.

Abbildung 10: Prozentuale Anteile der Schülerinnen und Schüler auf den Stufen der naturwissenschaftlichen Kompetenz am Ende der Sek. I nach Bildungsgang (PISA 2009, Quelle: Rönnebeck et al. 2010, S. 191)

2.4 SOZIALE HERKUNFT UND LEISTUNG IM KONTEXT VON MIGRATION, EINKOMMENSARMUT, FAMILIENSTRUKTUREN UND REGIONALER LAGE

Soziale Hintergrundmerkmale wirken nicht für jeden Schüler und jede Schülerin gleich, sondern können durch andere individuelle Merkmale, etwa das Geschlecht, oder strukturelle Gegebenheiten, etwa die generelle wirtschaftliche Situation vor Ort, überlagert sein. Zudem können Unterschiede, die durch andere individuelle oder strukturelle Merkmale hervorgerufen werden, durch den sozialen Hintergrund verstärkt werden.

Migrationsstatus, sozioökonomischer Status und Leistung: Ein Migrationshintergrund geht in Deutschland tendenziell mit einem eher ungünstigen sozioökonomischen Status einher.

Es wurde gezeigt, dass Kinder und Jugendliche mit einem Migrationshintergrund über Ländergrenzen hinweg zumeist mit einer deutlich höheren Wahrscheinlichkeit schwächere Leistungen erbringen und andere Muster der Bildungsbeteiligung aufweisen als ihre Altersgenossen ohne Migrationshintergrund. Der Leistungsrückstand wird augenfällig, wenn beide Eltern oder – noch deutlicher – wenn zudem die Schülerinnen und Schüler selbst im Ausland geboren sind. So erzielen Viertklässler mit und ohne Migrationshintergrund in IGLU 2011 Testleistungen beim Leseverständnis, die 42 Punkte auseinander liegen (Schwippert et al. 2012). Dies trifft noch verstärkt für die Schulen der Sekundarstufe I zu: In PISA 2009 ist in Deutschland die Lesekompetenz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund 56 Punkte niedriger als die Lesekompetenz von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Eine differenziertere Betrachtung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zeigt, dass die zweite Generation dabei kaum besser als die erste Generation abschneidet (OECD 2010a).

Der Einfluss des Migrationshintergrundes dürfte dabei je nach Kompetenzbereich unterschiedlich ausfallen; so zeigt sich beispielsweise in den PISA-Studien, dass die Disparitäten in den Lesekompetenzen besonders hoch ausfallen. Hier spielt auch die zuhause gesprochene Sprache eine entscheidende Rolle; in IGLU 2011 geben knapp 20 % aller getesteten Schülerinnen und Schüler an, zuhause nur manchmal oder fast nie Deutsch zu sprechen. Zwischen den Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern, die zuhause immer oder

fast immer Deutsch sprechen, und denjenigen, die zuhause nie oder fast nie Deutsch sprechen, besteht in IGLU 2011 ein Unterschied von 31 Punkten (Schwippert et al. 2012). Der Einfluss des Migrationshintergrundes und der zuhause gesprochenen Sprache dürfte aber wiederum fachspezifisch sein. So erweist sich in der DESI-Studie die Mehrsprachigkeit im Elternhaus in Deutsch eher als nachteilig, in Englisch als Fremdsprache dagegen als Vorteil (Rolff et al. 2008); auch der KMK-Ländervergleich in der neunten Klasse illustriert, dass der Einfluss des Migrationshintergrundes in Englisch sehr viel geringer ist als in Deutsch (Knigge & Köller 2010). Auch in der Bildungsbeteiligung unterscheiden sich Jugendliche erheblich in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund der Familie. So zeigt die IGLU-Studie von 2001, dass die Wahrscheinlichkeit für Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund, eine Empfehlung für das Gymnasium zu bekommen, bei gleichen Kompetenzen im Lesen und gleichem sozialem Status etwa anderthalb Mal so hoch ist wie die Wahrscheinlichkeit für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (Schwippert et al. 2004).

In den verschiedenen Studien zeigt sich aber auch, **dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund tendenziell eher einen ungünstigeren sozioökonomischen Status haben** als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Ähnliches gilt auch für die im Elternhaus vorhandenen kulturellen Ressourcen und den Bildungsstand der Eltern (Stanat et al. 2010). Vor dem Hintergrund, dass Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten sozialen Schichten zum Teil deutlich schlechtere Leistungen aufweisen als Schülerinnen und Schüler aus höheren Schichten, müssen demnach die bereits skizzierten Befunde zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nach sozialer Herkunft differenziert betrachtet werden.

In der IGLU-Studie von 2006 zeigt sich beispielsweise, dass sich der Unterschied von 48 Testpunkten in den Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund auf 27 Punkte verringert, wenn der Einfluss der Sozialschicht, des Bildungsniveaus der Eltern und der kulturellen Ressourcen, gemessen am Buchbesitz, berücksichtigt werden (Schwippert et al. 2007). **Betrachtet man in IGLU 2011 Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund mit gleichem Sprachgebrauch, gleichem sozialen Hintergrund und gleichem Bildungsniveau der Eltern, besteht**

zwischen Kindern ohne Migrationshintergrund und Kindern, die ein im Ausland geborenes Elternteil haben, kein Unterschied mehr in den Leseleistungen. Auch der Rückstand von Kindern, deren beide Eltern im Ausland geboren sind, schrumpft auf weniger als ein Drittel des ursprünglichen Unterschieds (Stubbe et al. 2012).

Auch am Ende der Sekundarstufe I lassen sich ähnliche Interaktionen zwischen Migrationsstatus und sozialer Herkunft beobachten. So sind die Mathematikkompetenzen von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund 81 Punkte höher als die Kompetenzen der Altersgenossen mit Migrationshintergrund insgesamt und 94 Punkte höher als die der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die zuhause eine andere Sprache sprechen als Deutsch. Vergleicht man dagegen Schülerinnen und Schüler mit gleichem sozialem Status, gemessen am ESCS (vgl. zu diesem Index Anlage 1), **reduziert sich der Kompetenzunterschied zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund** auf 35 Punkte, der Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund und denjenigen mit Migrationshintergrund, die zuhause eine andere Sprache sprechen als Deutsch, auf 37 Punkte.

In der PISA-Studie von 2009 zeigt sich ein ähnliches Bild auch für die Lesekompetenzen. Der Unterschied in den Lesekompetenzen wird vor allem durch ein Zusammenspiel zwischen dem Migrationshintergrund, der zuhause gesprochenen Sprache und den verschiedenen Indikatoren der sozialen Herkunft bedingt. **Bei gleichem sozialem Status hat aber der Sprachgebrauch in der Familie den stärksten Einfluss auf die Leseleistungen** (Stanat et al. 2010).

Soziale Herkunft, Einkommensarmut und Kompetenz: Armut verstärkt das Risiko von Bildungsungleichheit.

Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen sind auch durch Einkommensarmut ihrer Herkunftsfamilien bestimmt. Als armutsgefährdet gelten Haushalte, die über weniger als 60 Prozent des medianen Nettoäquivalenzeinkommens (unter Berücksichtigung der gewichteten Haushaltsgröße) in dem jeweiligen Staat verfügen. Der zusätzliche Erkenntnisgewinn liegt nach Angaben der TIMSS-Autorinnen und -Autoren in der Tatsache, dass zunehmend auch Familien mit eher hohem kulturellen Kapital von Armut bedroht sind (Stubbe et al. 2012).

Auf der Grundlage von Daten des sozioökonomischen Panels zeigt Groh-Samberg (2009), dass es für Kinder, die in Armut leben, eine erhöhte Wahrscheinlichkeit gibt, nur die Hauptschule zu besuchen statt einer höheren Schulform. Diese Effekte zeigen sich auch nach Kontrolle weiterer Hintergrundmerkmale wie dem Migrationshintergrund und der sozialen Herkunft, Noten und anderen möglichen Einflussgrößen. Armutsgefährdung betrifft fast die Hälfte (49,4 %) der Familien mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen gegenüber 21,9 % der Familien mit Eltern, bei denen mindestens ein Elternteil in Deutschland geboren wurde. Die Armutsgefährdungsquote beträgt bei Eltern mit maximal einem Hochschulabschluss 58,7 %. Die Quote sinkt auf 6,6 %, wenn mindestens ein Elternteil über einen Hochschulabschluss verfügt. Ähnliche Verhältnisse zeigen sich für die EGP-Klassen (vgl. zu EGP Anlage 1): Die Quoten variieren zwischen 7,2 Prozent in der oberen Dienstklasse und 40,9 % bei den un- und angelernten Arbeitern (Stubbe et al. 2012).

Bei den gezeigten Kompetenzen werden ebenfalls deutliche Unterschiede sichtbar. Die Differenz zwischen beiden Gruppen (armutsgefährdet / nicht armutsgefährdet) liegt insgesamt in Mathematik bei 37 bzw. in Naturwissenschaften bei 43 Punkten. Die Wirkung des Armutsrisikos auf die mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen ist dabei allerdings nicht unabhängig von anderen Indikatoren der sozialen Herkunft zu sehen: In Familien, in denen die Armutsgefährdung eher gering ist, fällt beispielsweise der Zusammenhang zwischen der beruflichen Stellung der Eltern (HISEI) und den Kompetenzen in Mathematik und Naturwissenschaften höher aus; in armutsgefährdeten Familien hat die berufliche Stellung dagegen einen geringeren Einfluss auf die Kompetenzen (Stubbe et al. 2012). Im Vergleich zu TIMSS 2007 zeigen sich keine signifikanten Differenzen.

Familienstrukturen und Kompetenzerwerb: Keine Hinweise auf substanzielle Unterschiede nach Familientyp.

Darüber zeigen die verschiedenen Leistungsstudien, dass familiäre Strukturmerkmale (Kinderzahl, Familientyp und mütterliche Erwerbstätigkeit) in keinem durchgängigen Zusammenhang mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler stehen (z.B. OECD 2001). So legt beispielsweise die längsschnittlich angelegte Hamburger LAU-Studie nahe, dass Schülerinnen und Schüler aus Ein-Eltern-Familien in der Sekundarstufe I keine ungünstigere Lernentwicklung haben

als Schülerinnen und Schülern aus klassischen Kernfamilien (Lehmann et al. 2011a). Auch die Ergebnisse der PISA-Studie von 2009 zeigen, dass sich bei gleichen sozioökonomischen und soziokulturellen Voraussetzungen die Leseleistungen der 15-Jährigen aus Ein-Eltern-Familien nicht von denen aus anderen Familientypen unterscheiden, zumindest in Deutschland (OECD 2010a, S. 161).

Dieses Ergebnis ist geeignet, die vielfach vertretenen Ansichten – etwa über problembelastetes Aufwachsen in allein erziehenden Situationen (dies trifft auf etwa 17 % der an PISA 2009 beteiligten Schülerinnen und Schüler insgesamt und im gleichen Umfang auf die deutschen Schülerinnen und Schüler zu) – zumindest zum Teil infrage zu stellen. Während die Familienstruktur also nicht mit differenziellen primären Herkunftseffekten im Zusammenhang steht, deuten sich in der LAU-Studie allerdings Unterschiede zwischen Kindern aus verschiedenen Familientypen beim Übergang in die weiterführende Schule an (Lehmann et al. 2011a), so dass sekundäre Herkunftseffekte, die beispielsweise durch die teilweise schwierigere ökonomische Situation alleinerziehender Eltern bedingt sein können, nicht ausgeschlossen werden können.

Prozessmerkmale der familialen Unterstützung: Zur Bedeutung der Lesesozialisation.

Wie sehr sich die familialen Bedingungen auf die Leseleistungen in der Primarstufe auswirken, ist aber nicht nur durch Strukturmerkmale der sozialen Herkunft, sondern auch durch Prozessmerkmale bestimmt (vgl. zur Unterscheidung von Struktur- und Prozessmerkmalen Anlage 1). Neben sozialen und kulturellen Ressourcen im Elternhaus spielt auch die Lesesozialisation in der Familie eine zentrale Rolle, also die Frage, inwiefern die Kinder bereits in der Vorschulzeit im Lesen gefördert werden, welche leseförderlichen Aktivitäten während der Grundschulzeit in den Familien genutzt werden und welchen Stellenwert Lesen innerhalb der Familie hat.

In der IGLU-E-Studie von 2006 zeigt sich, **dass die Lesesozialisation in der Familie mit der Lesekompetenz der Kinder im Zusammenhang steht.** Während Deutschland mit Blick auf die Lesesozialisation international im Mittelfeld liegt, fällt in den IGLU-Daten aber auch auf, dass besonders die leseförderlichen Aktivitäten während der Grundschulzeit im interna-

tionalen Vergleich in Deutschland eher gering ausfallen. Zudem steht die Lesesozialisation im Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status der Familie, so dass sich dieser auch mittelbar über die Prozesse der Lesesozialisation auf die Leseleistungen der Kinder auswirken kann (Buddeberg et al. 2008).

Besonders unter den leseschwachen Kindern, deren Lesekompetenzen auf der Kompetenzstufe I oder darunter liegen, finden sich anteilig deutlich häufiger Kinder aus eher sozial schwachen Elternhäusern mit geringeren Unterstützungsmöglichkeiten in der Lesesozialisation. So sind Kinder aus Elternhäusern, die mit Blick auf die frühe Förderung der gesprochenen und geschriebenen Sprache sehr niedrige Werte aufweisen, unter den Leseschwachen sowie den Schülerinnen und Schülern mit Legasthenie deutlich überrepräsentiert. Auch Schülerinnen und Schüler aus Elternhäusern mit ungünstigeren Werten bei den pädagogischen Ressourcen, gezielter Unterstützung des Kindes im vierten Schuljahr, elterlichen Erwartungen an das Kind sowie mit Blick auf die Eltern als Lesevorbilder sind unter den leseschwachen und legasthenischen Kindern überrepräsentiert (Valtin et al. 2010).

Regionale Unterschiede im Kontext von Kompetenz und sozialer Herkunft: Lernrückstände von mehr als anderthalb Jahren; kumulierte Problemlagen in städtischen Ballungsräumen.

Insgesamt verweisen die nach Bundesländern differenzierten Auswertungen der verschiedenen Studien der vergangenen Jahre darauf, dass es zwischen den Bundesländern eine erhebliche Spreizung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler gibt: So unterscheiden sich beispielsweise die naturwissenschaftlichen Leistungen, die bei der PISA 2006-Studie ermittelt wurden, zwischen dem ‚Spitzenreiter‘ Sachsen und dem ‚Schlusslicht‘ Bremen um 56 Testpunkte. Nach Angaben der Autoren der Studie entspricht dies einem Lernrückstand von mehr als anderthalb Jahren (Rönnebeck et al. 2008, S. 76).

Allerdings zeigt sich, dass insbesondere in den Stadtstaaten, die insgesamt schlechter abschneiden als die Flächenländer, auch der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzentwicklung größer ist als in den Flächenländern (Knigge & Leucht 2010). Über die verschiedenen Studien hinweg deutet sich zudem an, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und den Kompetenzen in Deutsch,

Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe nicht nur in den Stadtstaaten sondern regional betrachtet **generell in stärker urbanisierten Gebieten bzw. Großstädten besonders hoch** ausfällt (Baumert & Schümer 2002; Richter et al. 2012).

Ein differenzierterer Blick verdeutlicht zudem, dass **auch innerhalb urbanisierter Gebiete das soziale Gefälle zwischen einzelnen Stadtgebieten zu unterschiedlichen Leistungen führen kann** (Lehmann & Peek 2011).

Aber auch zwischen den Flächenländern zeigen sich Unterschiede; wenn man nur das ‚stärkste‘ Flächenland Sachsen mit dem unter den Flächenstaaten ‚schwächsten‘ Land Nordrhein-Westfalen vergleicht, bleibt **mit einem Unterschied von 38 Testpunkten ein Rückstand von etwa einem Schuljahr** in den naturwissenschaftlichen Kompetenzen (Rönnebeck et al. 2008, S. 76).

Im internationalen Vergleich ist darauf hinzuweisen, dass zwar die meisten Schülerinnen und Schüler, die in PISA schlecht abschnitten, aus einem ungünstigen sozioökonomischen Milieu stammen, allerdings erzielen andere (erwartungswidrig) hervorragende Ergebnisse, **was zeigt, dass es einigen Ländern (z.B. Finnland, Kanada, Türkei) durchaus gelingt, die Auswirkungen sozioökonomischer Benachteiligung auf die Lernergebnisse zu reduzieren.**

Uneinheitliche Länderresultate sind dabei auch auf die auseinander klaffende Entwicklung im gesellschaftlichen Kontext zurückzuführen. Das Deutsche PISA-Konsortium (2002, S. 232) schreibt dazu:

„Die von Neuntklässlern erreichten mittleren Leistungen in allen drei untersuchten Kompetenzbereichen kovariieren auf Länderebene substanziell mit den Prosperitätsmaßen. Wohlhabendere Länder mit weniger sozialen Problemen und einem dynamischen Arbeitsmarkt scheinen auch im Bildungssystem erfolgreicher zu sein.“

Das Ausmaß des Wohlstandes, der in Regionen herrscht, beeinflusst die Sozialisationsbedingungen der Heranwachsenden offensichtlich in einem starken Umfang.

03

PROZESSBEZOGENE BEFUNDE:

WELCHE HINWEISE GIBT ES AUF DIE ENTSTEHUNG UND VERSTÄRKUNG VON UNGLEICHHEITEN IM BILDUNGSVERLAUF?

EGP-Klassen	Kindergartenbesuch (länger als 1 Jahr)	Einschulung im Alter von 5 Jahren	Klassenwiederholung Grundschule	Klassenwiederholung Sek. I	Überspringen einer Klassenstufe
	%	%	%	%	%
Obere Dienstklasse (I)	89,5	4,7	5,4	13,2	2,6
Untere Dienstklasse (II)	88,3	2,7	5,4	12,2	2,6
Routinedienstleistungen Handel und Verwaltung (III)	86,3	2,1	6,7	16,1	2,0
Selbstständige (IV)	81,8	1,9	10,4	13,2	1,9
Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktion (V)	81,0	2,7	11,2	15,8	1,3
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII)	80,1	1,9	15,6	15,9	1,9
Gesamt	84,7	2,9	9,2	14,2	2,1

Anmerkung: Signifikante Unterschiede ($p < .05$) in den Kennwerten für die EGP-Klassen zum Gesamtmittelwert sind fett gedruckt.

Abbildung 11. Merkmale des institutionellen Bildungswegs differenziert nach EGP-Klassen (PISA 2009, Quelle: Ehmke et al. 2010, S. 245)

DIE KOMPETENZEN, DIE SICH SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER WÄHREND IHRER SCHULZEIT ANEIGNEN, ERWEISEN SICH ALSO IN SEHR HOHEM MASSE DURCH IHRE SOZIALE HERKUNFT BEDINGT. WIE SICH BEREITS ANGEDEUTET HAT, SCHEINT DAS GEGLIEDERTE SCHULSYSTEM IN DER SEKUNDARSTUFE I DURCH UNTERSCHIEDLICHE ENTWICKLUNGSMILIEUS DIESEN ZUSAMMENHANG NOCH ZU VERSTÄRKEN.

Für die Bundesrepublik Deutschland gilt es mittlerweile weitgehend als gesichert, dass Schülerinnen und Schüler je nach besuchter weiterführender Schulform unterschiedliche Fortschritte in der Entwicklung ihrer Fachleistungen machen, die als Hinweis auf das Vorhandensein ungleich verteilter Opportunitätsstrukturen in der gegliederten Sekundarstufe interpretiert wurden (vgl. zusammenfassend Neumann et al. 2007).

Der Zusammenhang zwischen sozialer Lage und Kompetenzerwerb scheint ein kumulativer Prozess zu sein, der vor der Grundschule beginnt und an Nahtstellen des Bildungssystems verstärkt wird. Dabei ist es insgesamt eher schwierig zu differenzieren, inwiefern Unterschiede im Zugang beispielsweise zu höheren Bildungsgängen eher durch *sekundäre Herkunftseffekte* – Übergangentscheidungen, welche unabhängig von den tatsächlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler getroffen werden – oder durch *primäre Herkunftseffekte* – tatsächliche Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft – hervorgerufen werden.

3.1 UNTERSCHIEDLICHE BILDUNGSWEGE ZEIGEN SICH INSBESONDERE BEIM KINDERGARTENBESUCH UND DER KLASSENWIEDERHOLUNG

Im Bildungsweg von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Herkunft zeigen sich zahlreiche Unterschiede. Besonders große sozialdifferenzielle Unterschiede zeigen sich z.B. bei den Klassenwiederholungen. In der Grundschule sind Kinder aus den unteren EGP-Klassen zu 11 % bis 16 % von Wiederholungen betroffen (gegenüber 5 % der Kinder der oberen und unteren Dienstklasse). Unterschiede in der Sekundarstufe I sind hingegen nicht mehr bedeutsam.

Aber auch beim Kindergartenbesuch wird bereits deutlich, dass Kinder der oberen Dienstklassen ein Jahr länger im Elementarbereich verbringen als Kinder von Fach- oder ungelernten Arbeitern. Bereits hier lassen sich – neben der vermutlich disparaten außerschulischen Förderung der Kinder – erste Weichenstellungen für die unterschiedliche Kompetenzentwicklung vermuten. Schließlich deutet beispielsweise die PISA-Studie von 2003 an, dass Schülerinnen und Schüler, welche länger als ein Jahr eine Vorschuleinrichtung besucht haben, als 15-Jährige in den Mathematikkompetenzen einen leichten Vorsprung gegenüber Jugendlichen haben, die keine Vorschule besucht haben (Ehmke et al. 2005). Auch in PISA 2012 konnte gezeigt werden, dass die Dauer des Kindergartenbesuchs einen deutlichen Einfluss auf die mathematischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I hat (Müller & Ehmke 2013, S. 262ff). Zudem werden Kinder aus der oberen Dienstklasse häufiger bereits mit 5 Jahren eingeschult als Kinder aus Arbeiterfamilien (Ehmke & Jude 2010).

3.2 BILDUNGSCHANCEN SIND BEIM ÜBERGANG VON DER GRUNDSCHULE IN DIE WEITERFÜHRENDE SCHULE UNGLEICH VERTEILT

Durch die Zuweisung bzw. Verteilung (Allokation) der Kinder auf verschiedene Schulformen ist insbesondere der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule eine zentrale Weichenstellung für die Zukunftschancen der Schülerinnen und Schüler – insbesondere auch mit Blick auf den Einfluss ihrer sozialen Herkunft.

Der Übergang ist in den einzelnen Bundesländern durch je spezifische rechtliche Rahmenbedingungen geregelt. Neben dem Elternwillen werden in allen Bundesländern Schulform-

Sozioökonomische Stellung der Familie (EGP-Klassen)	Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte			Gymnasialpräferenz der Eltern		
	Modell I	Modell II	Modell III	Modell I	Modell II	Modell III
Obere Dienstklasse (I)	4.71**	4.33**	3.41**	5.21**	4.68**	3.75**
Untere Dienstklasse (II)	2.64**	2.48**	1.94**	2.69**	2.53**	2.04**
Routinedienstklasse (III)	– ns	– ns	– ns	1.80**	1.78**	1.75**
Selbstständige (IV)	– ns	– ns	– ns	– ns	– ns	– ns
(Fach-) Arbeiter (V, VI)	Referenzgruppe (<i>odds ratio</i> = 1)					
Un- und angelernte Arbeiter (VII)	0.62**	0.66**	– ns	0.66**	0.71*	– ns
Mc-Fadden R²	0.10	0.18	0.31	0.10	0.18	0.29

Signifikanzniveau: ns = nicht signifikant; * = signifikant (p < .05); ** = signifikant (p < .01)

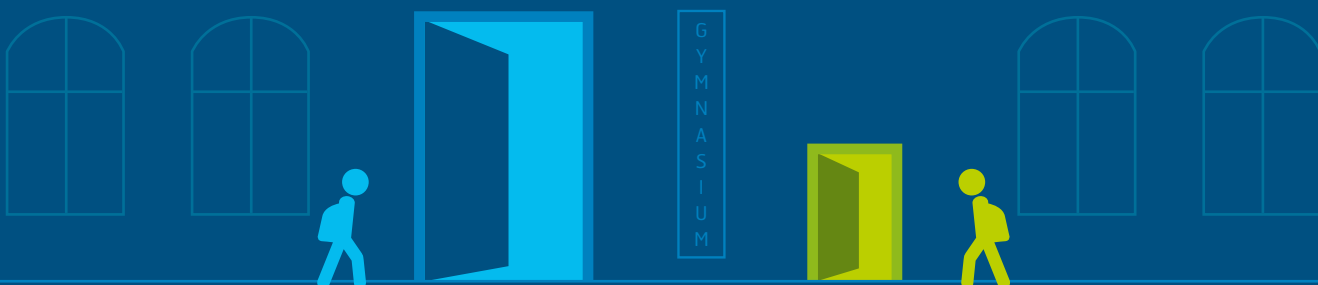
Modell I: Ohne Kontrolle von Kovariaten
Modell II: Kontrolle von kognitiven Fähigkeiten
Modell III: Kontrolle von kognitiven Fähigkeiten und der Lese-, Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenzen (nationale Skalierung)

Abbildung 12. Relative Chancen [odds ratios] für eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte bzw. Eltern nach sozialer Lage (EGP) der Schülerfamilien (Quelle: IFS 2012, S. 60)

Sozioökonomische Stellung der Familie (EGP-Klassen)	Gruppenspezifischer Standard („kritischer Wert“) für eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte		
	Lesen	Mathematik	Naturwissenschaften
Obere Dienstklasse (I)	530	508	507
Untere Dienstklasse (II)	549	534	537
Routinedienstleistungen (III)	572	551	561
Selbstständige (IV)	600	591	622
(Fach-) Arbeiter (V, VI)	578	572	583
Un- und angelernte Arbeiter (VII)	609	591	605
Gesamt	563	550	553

Abbildung 13. Gruppenspezifische Standards („kritische Werte“) für eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte und der Eltern – Gesamtskale Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften in Punkten (Quelle: IFS 2012, S. 61)

Kinder aus der oberen Dienstklasse haben bei gleichen Leistungen eine bis zu vier Mal höhere Chance, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, als Kinder von Facharbeitern.



empfehlungen durch die Grundschullehrkräfte ausgesprochen, welche wiederum auf je landesspezifischen Kriterien aufbauen und einen unterschiedlichen Verbindlichkeitsanspruch haben. Wenngleich diese Empfehlungen durch die Lehrkräfte nicht in allen Bundesländern bindend für die Übergangentscheidung sind, stellen sie aber in jedem Fall eine wichtige Orientierungshilfe für die Eltern dar. Dabei sind die Übergangsempfehlungen nicht immer deckungsgleich mit den Schulformwünschen sowie der tatsächlichen Schulformentscheidung durch die Eltern (Jonkmann et al. 2010). **Indikatoren für Herkunftseffekte beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule sind dementsprechend neben der tatsächlichen Schulformwahl auch die Bildungsaspirationen der Eltern, die Schulformempfehlung der Grundschullehrkräfte sowie die Abweichung zwischen Elternentscheidung und Schulformempfehlung.**

Chancen auf eine Gymnasialempfehlung: Gleiche Leistungen werden ungleich bewertet.

Die Bedeutung der sozialen Herkunft für den Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I ist inzwischen vielfach belegt. Die Leistungsstudien der letzten Jahre (z.B. die Grundschulstudie IGLU oder die TIMS-Übergangsstudie) belegen eindringlich, dass beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I die Leistungsfähigkeit der Grundschülerinnen und -schüler nur ein Faktor neben anderen ist. Werden Gymnasialempfehlungen und tatsächliche Übergangentscheidungen ins Verhältnis zu den Lesekompetenzen sowie den Noten in den Hauptfächern gesetzt, wird deutlich, dass die Disparitäten im Übergang zwar zu einem großen Teil auf tatsächliche Leistungsunterschiede zurückzuführen sind (hier also ein primärer Herkunftseffekt vorliegt), aber eben nicht vollständig. **Auch bei gleichen Leistungen haben Kinder aus der oberen Dienstklasse eine – je nach Studie – bis zu vier Mal höhere Chance, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, als Kinder von Facharbeitern** (Arnold et al. 2010; Wendt 2011). Bei der aktuellen IGLU-Studie 2011 ist z.B. bei gleicher Leistung und gleichen kognitiven Fähigkeiten die Chance auf eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte für Kinder, deren Eltern der oberen Dienstklasse zuzuordnen sind, 3,41 mal so hoch wie für Kinder von Facharbeitern.

Im Vergleich von erzielten Testleistungen und der Übergangsempfehlung zeigt sich auch, dass Schülerinnen und Schüler, deren Eltern über ein Abitur verfügen, geringere

Schulleistungen erbringen müssen, damit sie einerseits in der Grundschule eine Empfehlung für das Gymnasium erhalten und andererseits ihre Eltern diese Schulform wählen, als solche, deren Eltern nur über einen Hauptschulabschluss verfügen (Lehmann & Peek 1997). Vergleichbare Herkunftseffekte lassen sich dabei nicht nur am Ende der Grundschule, sondern auch bei Übergangs- und Schulwechselentscheidungen nach der Orientierungsstufe sowie Kurszuweisungen in Schulen mit mehreren Bildungsgängen beobachten (Lehmann et al. 2011a).

Auch bei der aktuellen IGLU-Studie 2011 zeigt sich, **dass Kinder aus der oberen Dienstklasse bereits mit einer Lesekompetenz von 530 Punkten gute Chancen auf eine Gymnasialpräferenz ihrer Lehrkräfte haben, während Kinder von un- und angelernten Arbeitern 609 Punkte benötigen.** Dieser Unterschied ist auch in Mathematik und Naturwissenschaften gleichermaßen stark ausgeprägt.

Abbildung 14 setzt die Leistungen im Lesen in IGLU 2011 in Relation zu den Schulformempfehlungen, welche die Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit erhalten haben. Die Abbildung illustriert, dass sich die Lesekompetenz zwar im Durchschnitt der für die drei unterschiedlichen Sekundarstufentypen empfohlenen Schülerinnen und Schüler signifikant unterscheidet, dass aber auch gleichzeitig beträchtliche Überlappungen bestehen. So ist beispielsweise im Bereich des deutschen Gesamtmittelwerts im Lesen (541) sowohl eine Gymnasial-, als auch eine Realschul- oder Hauptschulempfehlung möglich. **Bei gleicher Testleistung sprechen sich Lehrkräfte somit für unterschiedliche Schullaufbahnen aus.**

Für diese Überlappungen gibt es mehrere Erklärungsansätze: Lehrkräfte gehen – unabhängig vom gegenwärtigen Leistungsstand – davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler in kritischen zukünftigen Situationen **schichtspezifisch unterschiedliche Unterstützungspotenziale** (unterschiedlich viel Kapital im Sinne des Bourdieuschen Kapitalsortenansatzes, → VGL ANLAGE 1) haben und demnach auch unterschiedlich gute oder schlechte Chancen haben, eine Schulkarriere in einer höheren Schulform zu bewältigen. Schule ist zudem auf beiden Seiten, der der Lehrkräfte und der der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern, eine ‚Mittelschichtveranstaltung‘: Die Lehrkräfte kommen verstärkt aus der Mittelschicht

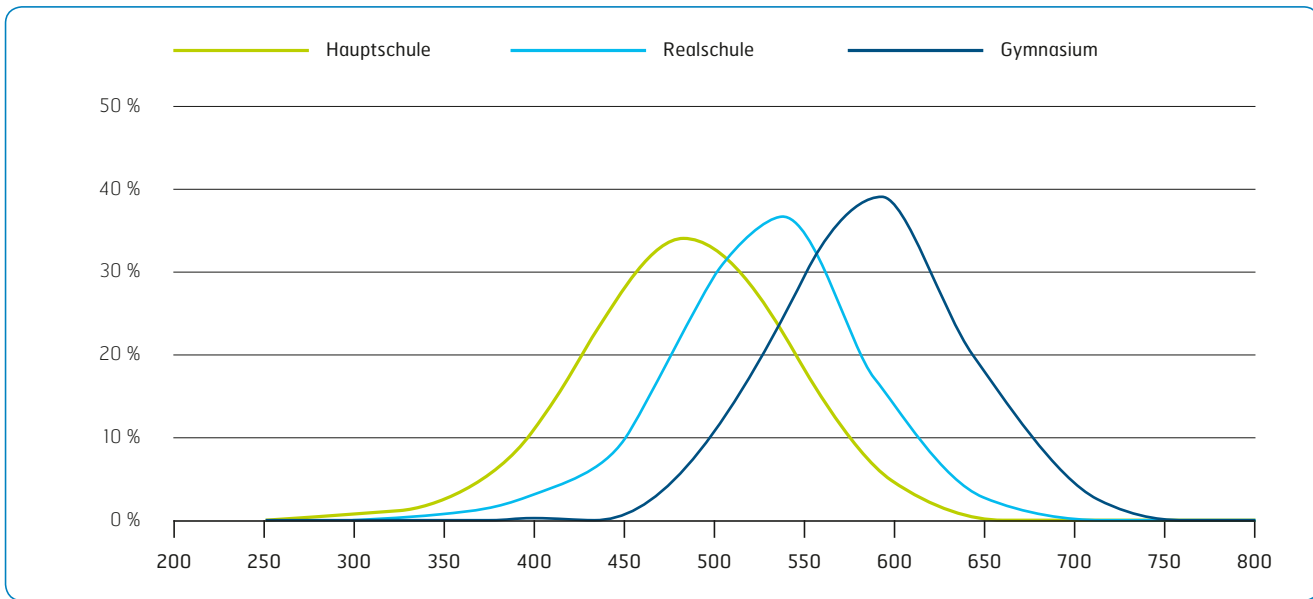


Abbildung 14. Testleistungen differenziert nach Schullaufbahneempfehlungen der Lehrkräfte in Deutschland – Gesamtskala Lesen (Quelle: IFS 2012, S. 58)

und erwarten mittelschichtorientiertes Verhalten. Attribute der sozialen Klassen werden untereinander erkannt (Sprache, Habitus, Kleidung etc. haben Symbolcharakter).

Diese Unterschiede zwischen verschiedenen Schülergruppen werden aber nicht als durch das System sozialer Ungleichheiten bedingt interpretiert, sondern jeweils bezogen auf den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin individuell aufgefasst. Lehrkräfte nehmen demnach unterschiedliche Leistungen eher als durch Begabungen bedingt wahr, die tendenziell eher angeboren sind. Die Wirkmechanismen sozialer Ungleichheiten werden bei der Bewertung von schulischen Leistungen und Kompetenzen in der Regel nicht mitbedacht.

Elderliche Schulwahl: Sozial unterschiedlicher Umgang mit Schulformempfehlungen.

In diesem Zusammenhang erweist sich die Schulformpräferenz der Eltern als in stärkerem Maße durch die soziale Herkunft geprägt als die Gymnasialempfehlung durch die Lehrkraft. Insbesondere Differenzen im Elternwunsch sowie in der tatsächlichen Schulwahl sind dabei vor allem durch sekundäre Herkunftseffekte zu erklären (Arnold et al. 2010, Maaz & Nagy 2010). So zeigt beispielsweise die TIMS-Übergangsstudie, **dass insbesondere Eltern mit einem höheren sozioökonomischen Status dazu tendieren, ihre Kinder auch entgegen einer Empfehlung für eine andere Schule auf einem Gymnasium anzumelden**, sofern die Empfehlung im jeweiligen Bundesland nicht bindend ist (Gresch et al. 2010). Andererseits messen Eltern mit niedrigem sozioökonomischen Status der Empfehlung der Schule große Bedeutung bei und folgen ihr häufiger oder unterlaufen diese sogar noch „nach

unten“ (z.B. aufgrund der Schwellenangst vor dem Gymnasium bzw. der Sorge sozialer Entfremdung ihrer Kinder durch den Bildungsaufstieg). Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch in IGLU (Bos et al. 2007b) und der Hamburger LAU-Studie. Die Befunde deuten also insgesamt darauf hin, dass gerade Eltern aus höheren sozialen Schichten „offenkundig nur bei deutlich sichtbarer Leistungsschwäche, dann aber ggf. auch gegen den Rat der Grundschule, eine andere Möglichkeit als das Gymnasium in Betracht [ziehen]“ (Lehmann & Peek 2011, S. 107).

Aus dem **Zusammenspiel von unterschiedlicher familialer Sozialisation mit der Folge schichtspezifischer Leistungsfähigkeiten am Ende der Grundschulzeit, von schichtspezifischen Grundschulempfehlungen auch bei vergleichbarer Leistungsfähigkeit und schichtspezifischem Übersteigen bzw. Befolgen der Grundschulempfehlungen erwächst das eingangs skizzierte Ausmaß herkunftsbezogener Chancenungleichheit** in den allgemein bildenden Schulen der Sekundarstufe (→ VGL. AUCH KAPITEL 3).

3.3 UNGLEICHHEIT WIRD IM VERLAUF DER SEKUNDARSTUFE I VERSTÄRKT

Am Ende der Pflichtschulzeit sind, das zeigen PISA, LAU oder der KMK-Ländervergleich auf der Basis der Bildungsstandards gleichermaßen, die sozialen Unterschiede in der Wahrscheinlichkeit, das Gymnasium zu besuchen, ungebrochen hoch (Baumert & Schümer 2002; Ehmke et al. 2005; Knigge & Leucht 2010; Lehmann et al. 2011b).

Indikatoren sozialer Herkunft	prozentuale Anteile nach Bildungsgängen				
	Gesamt	HS	RS	GS	GYM
Erwerbstätigkeit Vater^A					
Vollzeit	80.4	75.9	80.6	75.1	85.6
Teilzeit	11.5	13.5	11.8	15.4	8.3
Arbeitsuchende	4.3	5.0	4.8	5.3	2.7
Erwerbstätigkeit Mutter^A					
Vollzeit	32.4	29.5	32.4	38.3	33.0
Teilzeit	43.4	41.2	44.1	37.1	46.1
Arbeitsuchende	5.3	6.6	5.6	6.8	3.3
Familienstruktur^B					
Alleinerziehende	17.6	23.4	15.2	24.0	13.6
Kernfamilien	73.7	66.1	75.8	67.0	79.8
Bildungsabschluss (HISCED)					
Primar/Sekundarstufe I	20.5	34.5	20.1	24.4	8.9
Sekundarstufe II	43.1	41.8	47.1	47.0	38.1
Tertiärstufe	36.4	23.8	32.8	28.6	53.0
Skalenmittelwerte nach Bildungsgängen^C					
Sozioökonom. Status (HISEI)	48.4	41.2	47.3	44.9	57.4
Besitz von Kulturgütern	0.48	0.35	0.45	0.43	0.65

Anmerkungen: ^A Jeweils ohne die Kategorie „Etwas anderes (Hausfrau/-mann, Rentner/in)“, ^B Ohne so genannte Mischfamilien, ^C Höhere Werte entsprechen einem höheren sozioökonomischen Status bzw. einem Besitz von mehr Kulturgütern

Abbildung 15: Ausprägungen von Indikatoren der sozialen Herkunft in der DESI-Stichprobe 2008 (verändert nach: Rolff et al. 2008, S. 288)

Abbildung 15 illustriert anhand der Stichprobe der DESI-Studie (9. Klasse) die Zusammensetzung der Schülerschaft in den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I und verdeutlicht, dass die besuchte Schulform in hohem Maße mit familialen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler verbunden ist. So liegt der durchschnittliche sozioökonomische Status, gemessen am HISEI (→ VGL. ANLAGE 1), in Gymnasien deutlich über, in Hauptschulen dagegen deutlich unter dem Mittel der Gesamtstichprobe. Ebenso zeigt sich, dass die Wahrscheinlichkeit eines Gymnasialbesuchs umso höher ist, desto höher der höchste Bildungsabschluss der Eltern ist (vgl. auch vorheriges Kapitel).

Auch in der Stichprobe der PISA-Studie von 2009 lassen sich vergleichbare Verteilungen feststellen. Nach EGP-Klassen differenziert ergibt sich folgendes Bild: Während Schülerinnen und Schüler aus den oberen beiden Dienstklassen am Gymnasium deutlich überrepräsentiert sind, finden sich Schülerinnen und Schüler aus den Arbeiterklassen (V, VI und VII) überproportional häufig an Hauptschulen, aber wesentlich seltener an Gymnasien (→ VGL. ABBILDUNG 16).

Vertiefende Analysen der Daten aus PISA 2000 zeigen, dass diese sozialen Unterschiede im Besuch unterschiedlicher Schulformen durch ein Zusammenspiel unterschiedlicher Struktur- und Prozessmerkmale der sozialen Herkunft be-

dingt sind, die sich auch für die gegliederten Schulsysteme in Österreich, der Schweiz und Flandern (Belgien) in etwa bestätigen lassen (Maaz et al. 2007).

Gleichzeitig zeigen die Studien, **dass sich zumindest in Deutschland zwischen der vierten und der neunten Klasse die Disparitäten im Kompetenzerwerb eher noch verstärken** (siehe oben). Die Autorinnen und Autoren der deutschen PISA 2000-Studie machen für das schichtspezifische Auseinanderklaffen der Testleistungen gerade die deutsche Schulstruktur mit ihrer frühen Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Schultypen verantwortlich. Die Bildungsgänge der Sekundarstufe I bieten den so aufgeteilten Schülerinnen und Schülern dann unterschiedliche Entwicklungsmilieus. Sie formulieren bereits für die erste Erhebungswelle von PISA:

„Die Analyse sozialer Disparitäten auf der Grundlage der PISA-Ergebnisse ergibt, dass es am Ende der Grundschulzeit beim Übergang in die weiterführenden Schulformen zu gravierenden sekundären sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung kommt. Sie treten in Folge der differenziellen Förderung in den einzelnen Bildungsgängen am Ende der Sekundarschulzeit als verstärkter Zusammenhang zwischen Sozialschicht und den gemessenen Kompetenzen in Erscheinung“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 360).

EGP-Klassen	PISA 2000					PISA 2009				
	HS	RS	GYM	IGS	Andere	HS	RS	GYM	IGS	Andere
Obere Dienstklasse (I)	8	29	52	4	6	9	26	55	7	2
Untere Dienstklasse (II)	12	32	45	9	2	12	29	43	11	5
Routinedienstleistungen Handel und Verwaltung (III)	22	32	24	12	10	17	35	31	8	8
Selbstständige (IV)	23	34	26	8	9	22	30	32	8	7
Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktion (V)	29	37	16	9	9	25	35	20	9	11
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII)	33	30	11	11	15	30	33	15	9	13
Gesamt	22	32	28	9	9	19	31	33	9	8

Anmerkung: Signifikante Unterschiede ($p < .05$) zwischen PISA 2000 und PISA 2009 sind fettgedruckt.

HS = Hauptschule, RS = Realschule, GYM = Gymnasium, ISG = Integrierte Gesamtschule.

Die Kategorie „Andere“ umfasst Sonder- und Förderschulen sowie berufsbildende Schulen

Abbildung 16: Beteiligung an den verschiedenen Bildungsgängen der Sekundarstufe I nach EGP-Klassen 2000 und 2009 (PISA 2009, Quelle: Ehmke & Jude 2010, S. 248)

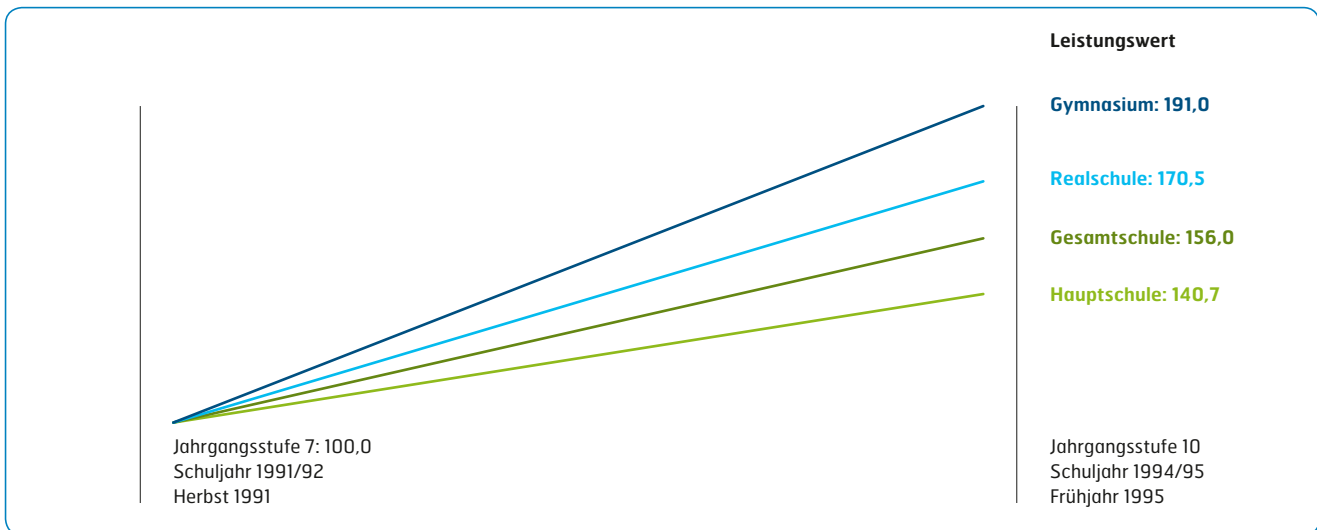


Abbildung 17. Mathematikleistungen am Ende der 10. Jahrgangsstufe nach Schulform unter Kontrolle der Mathematikleistungen und kognitiven Grundfähigkeiten am Anfang der 7. Jahrgangsstufe und der Sozialschichtzugehörigkeit (NRW) (Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2003, S. 287)

Kinder mit gleicher kognitiver Grundfähigkeit und gleichem sozialen Status lernen auf der Hauptschule weitaus weniger hinzu, als zum Beispiel auf dem Gymnasium.

+ 41 %



+ 91 %



Dieser Zusammenhang wird, wie bereits an anderer Stelle dargestellt, noch konkretisiert:

„Auch bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und identischem sozioökonomischem Status ist die Leistung eines Gymnasiasten um 49 Punkte höher als die Leistung eines Hauptschülers“ (ebd., S. 182).

Effekte der Schülerkomposition als erklärender Ansatz für schulformspezifische Unterschiede.

Als zentraler Erklärungsfaktor für diese schulformspezifischen Unterschiede können *Kompositionseffekte* von Schulen und Schulklassen herangezogen werden, die durch die soziale Zusammensetzung von Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Einzugsgebieten sowie wiederum durch soziale Selektionsprozesse am Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen bestimmt werden: Kompositionseffekte sind Effekte, die nicht durch Merkmale des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin entstehen, sondern durch die Zusammensetzung von Schülerinnen und Schülern innerhalb von Schulen oder Schulklassen. Wenn nach einem Kompositionseffekt der sozialen Herkunft gefragt wird, steht also im Mittelpunkt des Interesses, welchen Einfluss die durchschnittliche soziale Herkunft (oder ein anderes Merkmal) einer Klasse oder Schule auf die Leistungen eines Schülers oder einer Schülerin hat.

Der Einfluss der Schul- bzw. Klassenzusammensetzung auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ist inzwischen mehrfach belegt worden (vgl. Baumert & Schümer 2002). Mit Blick auf Jugendliche am Ende der Sekundarstufe konnten beispielsweise die PISA-Studien von 2003 und 2006 zeigen, dass durch Unterschiede in der sozialen Zusammensetzung von Schulen ein weitaus größerer Anteil der Streuung in den Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenzen erklärt werden kann als durch die soziale Herkunft einzelner Schülerinnen und Schüler (OECD 2004, 2007). Dies kann als **Hinweis auf differenzielle Leistungs- und Entwicklungsmilieus** in verschiedenen Schulen gewertet werden (Baumert et al. 2006).

Im Rahmen von PISA 2009 konnte auch mit Blick auf die Lesekompetenzen der Neuntklässler gezeigt werden, dass der Zusammenhang zwischen sozialen Herkunftsmerkmalen einzelner Schülerinnen und Schüler sowie ihren Leistungen innerhalb von Schulklassen deutlich kleiner ist als über Klas-

sen hinweg. Das deutet einerseits darauf hin, dass innerhalb von Schulklassen der eigene soziale Hintergrund relativ unwichtig ist. Andererseits lässt sich daraus ablesen, dass es offensichtlich vor allem die Unterschiede zwischen Schulklassen mit unterschiedlicher sozialer Zusammensetzung sind, die dafür sorgen, dass ‚im Ganzen‘ Schülerinnen und Schüler mit eher benachteiligten sozialen Herkunftsmerkmalen insgesamt niedrigere Kompetenzen zeigen (Ehmke 2013).

Gerade Schülerinnen und Schüler aus eher benachteiligten Elternhäusern besuchen dabei überdurchschnittlich häufig Schulen mit einem entsprechend hohen Anteil an Jugendlichen aus eher benachteiligten sozialen Milieus (OECD 2010a, S. 157). Neben Herkunftseffekten beim Übergang in die weiterführende Schule spielt hier auch der Schulstandort eine wesentliche Rolle.

Durch die soziale Selektivität bei Übergangentscheidungen nach der Primarstufe ist die soziale Herkunft insbesondere in Hauptschulen bedeutsam: Hier besteht durch die Konzentration von Kindern und Jugendlichen aus bildungsferneren Elternhäusern (→ VGL. ABBILDUNG 18) – mehr noch als an den anderen Schulformen – ein substantieller Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Kompetenzen. Besonders deutlich fällt dieser Zusammenhang an Hauptschulen in Bezirken auf, die durch eine hohe Arbeitslosigkeit und ein geringeres Bildungsniveau in der Bevölkerung gekennzeichnet sind. Diese machen wiederum einen großen Anteil der Hauptschulen in den urbanisierteren Regionen aus, wo wiederum der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzentwicklung besonders hoch ausfällt (Baumert et al. 2006). Den Schülerinnen und Schülern stehen deutlich weniger Altersgenossen mit höheren Bildungsaspirationen und weniger ambitionierte Rollenmodelle innerhalb der Schule zur Verfügung. Zudem werden die Bildungserwartungen von Lehrkräften in festgelegte Bildungslaufbahnen kanalisiert. Auch die Lehrpläne sind schulformspezifisch den Bildungserwartungen entsprechend ausgestaltet.

„Nicht die Herkunft eines Hauptschülers per se erzeugt Kompetenzunterschiede, sondern die mit der sozialen Segregation der Schultypen verbundenen ungleichen Lernangebote für Schüler unterschiedlicher Herkunft“ (Solga & Dombrowski 2009, S. 22).

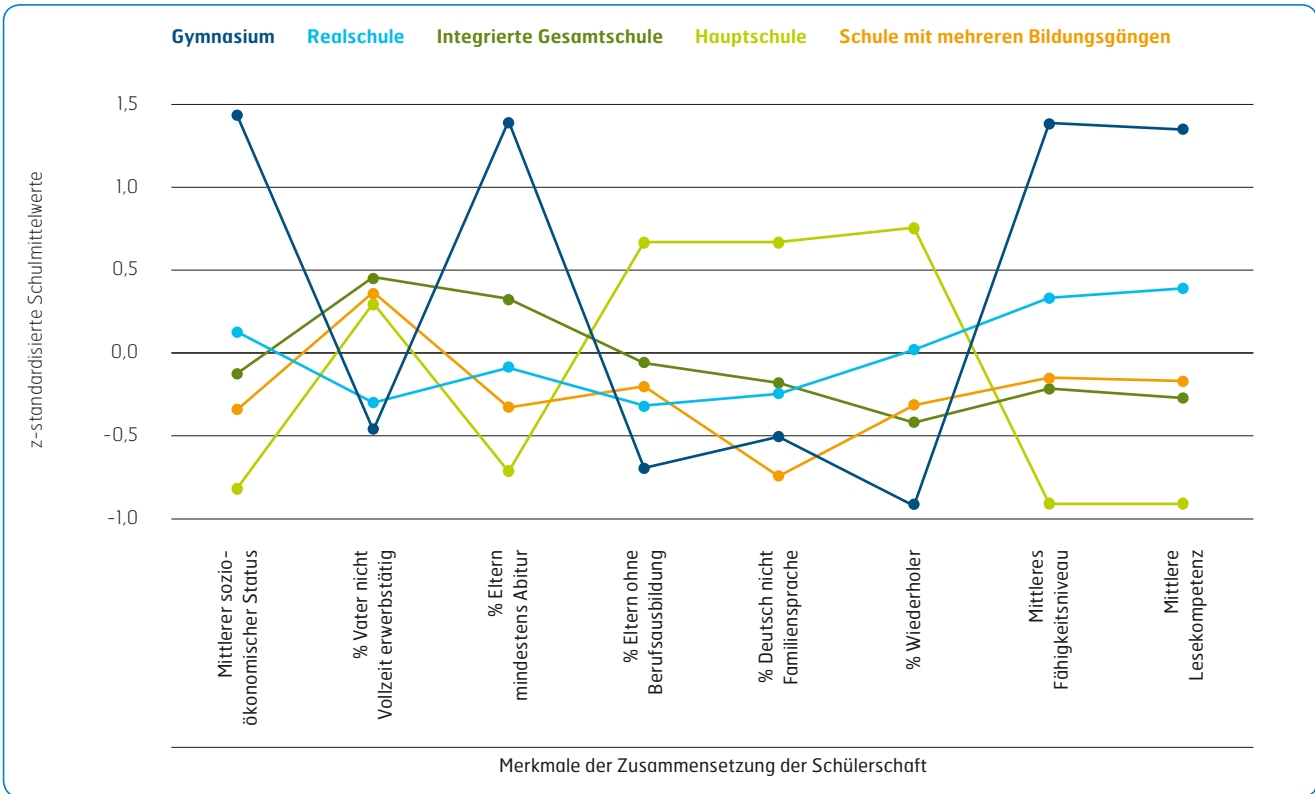
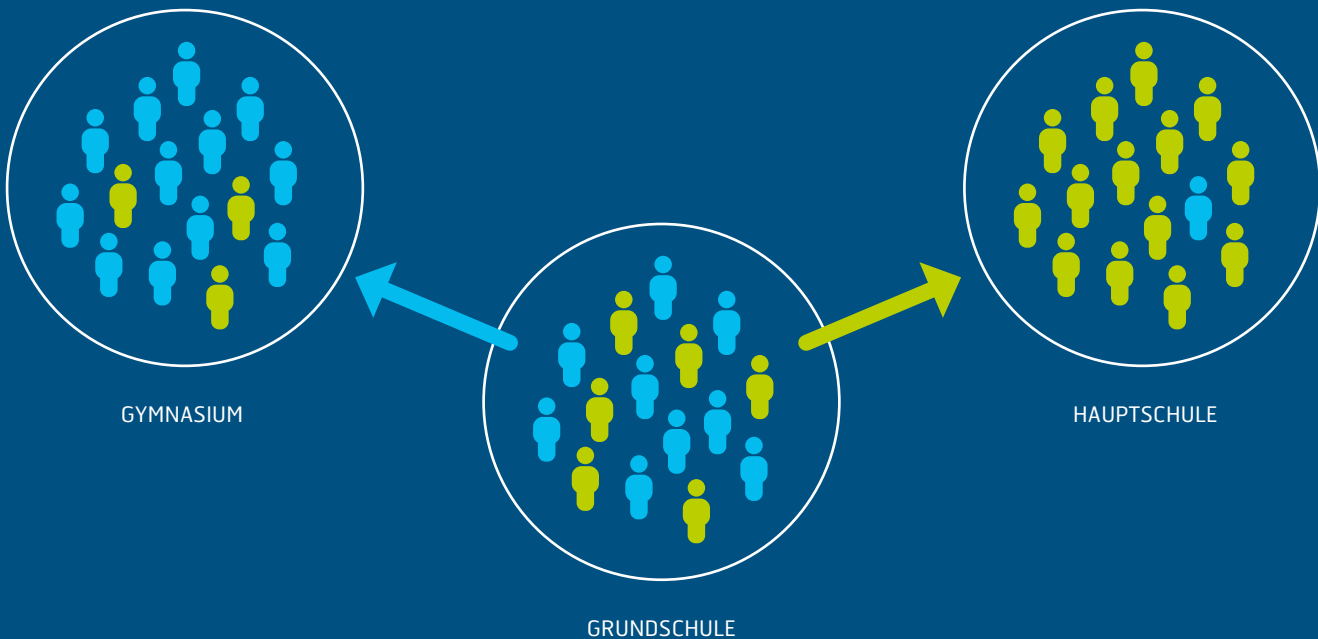


Abbildung 18. Kompositionsprofile von Schulen unterschiedlicher Schulformen (z-standardisierte Schulmittelwerte)
 (Quelle: Baumert et al. 2006, S. 98)

Kompositionseffekte: Durch soziale Selektion bei der Übergangentscheidung kommt es zu einer Konzentration von Jugendlichen aus benachteiligten sozialen Milieus in der Hauptschule.



Andererseits scheinen Schülerinnen und Schüler aus eher benachteiligten Elternhäusern vom Besuch des Gymnasiums zu profitieren. Das längsschnittliche Design von LAU erlaubt beispielsweise Aussagen über die tatsächliche Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe: Die Lernentwicklung innerhalb des Gymnasiums scheint – analog zu den Ergebnissen aus PISA – hier nur in reduziertem Maße durch das Bildungsniveau der Eltern einzelner Schülerinnen und Schüler bestimmt zu sein (vgl. Lehmann et al. 2011a). Gleichwohl zeigt die LAU-Studie, dass auch innerhalb von Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern aus bildungsnahen und bildungsfernen Elternhäusern zumindest mit Blick auf die Verteilung auf die verschiedenen Kursniveaus bestehen (Lehmann et al. 2011b) und zum Teil Disparitäten innerhalb dieser Schulen größer sind.

Soziale Ungleichheiten in der Entwicklung der Leistungen sowie im Zugang zu höheren Schulformen kulminieren schließlich in herkunftsabhängigen Schulabschlüssen (→ VGL. KAPITEL 2). So deutet sich in der LAU-Studie an, dass die Wahrscheinlichkeit eines bestimmten Schulabschlusses in hohem Maße durch die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler geprägt ist; in der Hamburger LAU-Studie erwies sich beispielsweise der Bildungshintergrund der Eltern als bedeutungsvoller für die Wahrscheinlichkeit eines bestimmten Schulabschlusses als die kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler (Lehmann et al. 2011b).

3.4 ÜBERGANG IN DIE GYMNASIALE OBERSTUFE UND IN DEN HOCHSCHULBEREICH: KEINE GRUNDLEGENDE KORREKTUR VON BILDUNGSVERLÄUFEN NACH SOZIALER HERKUNFT

Durch die Öffnung der gymnasialen Oberstufe für Absolventen anderer Schulformen kann zumindest theoretisch angenommen werden, dass sich die berichteten sozialen Ungleichheiten in der Teilhabe an höherer Bildung am Ende der Sekundarstufe I wenigstens teilweise korrigieren lassen.

Inwiefern sich soziale Herkunftsmerkmale tatsächlich auch auf den Übergang in die gymnasiale Oberstufe auswirken, ist allerdings bislang kaum beleuchtet worden. Im Rahmen der TOSCA-Studie konnte zumindest für Baden-Württemberg gezeigt werden, dass – analog zu den Ergebnissen der

PISA-Studien – vor allem Schülerinnen und Schüler mit eher bevorzugten sozioökonomischen und soziokulturellen Rahmenbedingungen bereits zum Ende der Sekundarstufe I am Gymnasium lernen und somit fast automatisch in die gymnasiale Oberstufe wechseln.

Aus der 19. Sozialerhebung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Deutschen Studentenwerks liegen zudem repräsentative Daten zur Beteiligungsquote nach beruflicher Stellung und Schulabschluss des Vaters vor. Wenngleich die Daten aufgrund unterschiedlicher Erhebungsinstrumente nicht direkt mit den aus PISA vorliegenden Daten zur Sekundarstufe I vergleichbar sind, so ist doch auch hier eine Verteilung zuungunsten von Schülerinnen und Schülern aus sozial schwächeren Familien erkennbar. Dies macht sich sowohl mit Blick auf die berufliche Stellung als auch hinsichtlich des Schulabschlusses des Vaters bemerkbar: Während die Beteiligungsquote an der gymnasialen Oberstufe 2007 insgesamt bei etwa der Hälfte einer Alterskohorte lag, traf dies nur auf etwa ein Drittel der Schülerinnen und Schüler zu, deren Vater einem Beruf der Kategorie „Arbeiter“ nachging. Ebenso besuchte nur etwa ein Drittel der Schülerinnen und Schüler, deren Vater einen Hauptschulabschluss hatte, die gymnasiale Oberstufe. Hatte der Vater dagegen ein Abitur, lag die Beteiligungsquote bei 79 %.

Beteiligungsquote nach beruflicher Stellung des Vaters	
Insgesamt	51 %
Arbeiter	33 %
Angestellte	59 %
Selbstständige	63 %
Beamte	73 %
Beteiligungsquote nach Schulabschluss des Vaters	
Insgesamt	51 %
Hauptschulabschluss	34 %
Mittlere Reife	47 %
Abitur	79 %

Abbildung 19: Beteiligung an der gymnasialen Oberstufe im Jahr 2007 (DSW/HIS 19.Sozialerhebung, in Anlehnung an Isserstedt et al. 2010, S. 81)

Soziale Zusammensetzung der Studierenden (in %*)	2006	2009	2012
Höchster schulischer Abschluss der Eltern			
Hochschulreife	58	59	60
Realschule	28	29	30
Hauptschule	14	11	9
Höchster schulischer Abschluss der Eltern			
Hochschulabschluss	52	51	50
Meister, Fachschul-, Technikerabschluss	20	19	21
Lehre, Facharbeiter	27	28	27
Bildungsherkunft			
niedrig	10	10	9
mittel	39	39	41
gehoben	28	27	28
hoch	23	24	22
* Rundungsdifferenzen möglich.			

Abbildung 20. Soziale Zusammensetzung der Studierenden in Deutschland²
DSW/HIS-HF 20. Sozialerhebung (Quelle: Middendorff et al. 2013, S. 66)

Darüber hinaus zeigte sich aber auch beim Wechsel aus der Realschule in die gymnasiale Oberstufe ein Zusammenhang mit der sozialen Herkunft: Realschülerinnen und Realschüler, die nach der mittleren Reife in die gymnasiale Oberstufe wechselten, hatten günstigere Herkunftsmerkmale als diejenigen Schülerinnen und Schüler an Realschulen, die sich gegen die gymnasiale Oberstufe entschieden (Trautwein et al. 2011).

Die Autoren resümieren entsprechend, dass die Öffnung der gymnasialen Oberstufe zwar grundsätzlich den sozialselektiven Charakter des Übergangs nach der Grundschule etwas abfedern kann, davon jedoch wiederum die ‚besser gestellten‘ unter den ‚schlechter gestellten‘ Schülerinnen und Schülern, aber nur zu einem geringen Teil Schülerinnen und Schüler aus den am stärksten benachteiligten sozialen Milieus profitieren.

Auch mit Blick auf die soziale Zusammensetzung der Studienanfängerinnen und Studienanfänger an deutschen Universitäten lassen sich vergleichbare Verteilungen zuungunsten von jungen Menschen aus bildungsferneren Familien feststellen. Abbildung 20 illustriert die Zusammensetzung der an deutschen Universitäten eingeschriebenen Studieren-

den nach Berufs- und Bildungsniveau der Eltern auf Basis der 20. Sozialerhebung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Deutschen Studentenwerks. 2012 kamen zwei Drittel der Studierenden aus Elternhäusern, in denen das Abitur der höchste allgemein bildende Schulabschluss ist, während weniger als ein Zehntel aus Elternhäusern kamen, in denen der Hauptschulabschluss der höchste Schulabschluss war. Der Anteil an Studierenden, deren Eltern höchstens einen Hauptschulabschluss haben, ist dabei in den letzten Jahren gesunken, wobei dies nicht zwingend als Zeichen sich verschärfender Disparitäten zu bewerten ist: „Hinter dieser Entwicklung stecken zweifellos auch gesamtgesellschaftliche Prozesse: So ist auch in der Gesamtbevölkerung der Anteil derer, deren höchster allgemeinbildender Abschluss der einer Hauptschule ist, seit mehr als vier Jahrzehnten deutlich rückläufig“ (Middendorff et al. 2013, S. 76).

Auch hier zeigt sich aber insgesamt, dass Absolventinnen und Absolventen aus bildungsferneren bzw. sozial schwächeren Familien in den höheren Bildungsgängen unterdurchschnittlich stark vertreten sind; Möglichkeiten des Quereinstiegs in die gymnasiale Oberstufe oder die Hochschule können bestehende Nachteile demnach nur zu einem geringen Teil ausgleichen.

² Die „Bildungsherkunft“ setzt sich in der Sozialerhebung zusammen aus den Angaben der Befragten zu den Bildungsabschlüssen von Vater und Mutter (Middendorff et al. 2013., S. 75f).

3.5 ERKLÄRUNGSANSÄTZE ZUR GENESE SOZIALER UNGLEICHHEIT: HERKUNFTS- UND SCHULBEDINGTE EINFLÜSSE

Die zuvor skizzierten sozialen Disparitäten lassen sich mit Blick auf Erklärungsansätze ihrer Entstehung auf folgende zentrale Aspekte im institutionellen Kontext der Schule zurückführen (Maaz et al. 2009).

- (1) Entscheidungsverhalten bei Bildungsübergängen (sekundäre Herkunftseffekte).** Soziale Disparitäten entstehen zum Teil durch sozialschichtabhängige Entscheidungen der Eltern, etwa bei der Wahl der Schulform in der Sekundarstufe I. Eltern unterer Schichten erkennen – so ein Erklärungsansatz – die Professionalität von Lehrkräften eher an und schreiben sich selbst eine eingeschränkte Kompetenz bei der Beurteilung der Leistungen ihrer Kinder zu. Zum Teil entstehen die Ungleichheiten auch durch eine sozial selektive Beratungspraxis und ein entsprechendes Empfehlungsverhalten von Lehrerinnen und Lehrern, etwa aufgrund erwarteter differenzieller Unterstützungsmöglichkeiten (mit Blick auf ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital) im Elternhaus (Institutionellen Diskriminierung, vgl. Gomolla & Radtke, 2002).
- (2) Entstehung und Verstärkung sozialer Ungleichheiten außerhalb der Schule (primäre Herkunftseffekte).** Kinder und Jugendliche aus einem anregungsreichen Herkunftsmilieu profitieren in ihrer Lernentwicklung stärker von vorhandenen Ressourcen als Altersgenossen aus weniger anregungsreichen Herkunftskontexten. Dies zeigt sich z.B. auch beim so genannten Sommerferieneffekt. Demnach stagniert während der Sommerferien die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern bzw. sinkt in Abhängigkeit vom sozialen Milieu (Becker et al. 2008).
- (3) Differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus zwischen und innerhalb von Bildungsinstitutionen.** Die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler ist in unterschiedlichen Schulformen sowie Einzelschulen und Klassenschichtspezifisch ausgeprägt (soziale Segregation). Diese sozial unterschiedlichen Zusammensetzungen der Klassen und Lerngruppen führen zu differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus, die mit unterschiedlichen Leistungsentwicklungen zwischen den Schulformen bzw. innerhalb von Schulen verbunden sein können, mit besonderen Nachteilen für die Hauptschulbildungsgänge.

4

IN DEN STUDIEN SKIZZIERT
ENTWICKLUNGSPERSPEKTIVEN:
WELCHE HANDLUNGSANSÄTZE
DEUTEN SICH AN?



INSGESAMT ZEIGT DIE HIER VORGELEGTE DURCHMUSTERUNG DER EMPIRISCHEN BEFUNDE, DASS DER ZUSAMMENHANG VON SOZIALER HERKUNFT SOWIE BILDUNGS- WEGEN (UND – HIER NICHT GEZEIGT – WEITEREN AUSBILDUNGS- UND KARRIERE- WEGEN) NAHEZU UNGEBROCHEN IST. WELCHE HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN (ODER ZURÜCKHALTENDER: HANDLUNGSOPTIONEN) WERDEN ABER IN DEN STUDIEN AUSGESPRO- CHEN? DIE BEI DER DURCHSICHT AUGEN- FÄLLIG GEWORDENEN HINWEISE WERDEN NACHFOLGEND KNAPP ZUSAMMENGEFASST.

Sowohl die internationalen als auch die nationalen PISA-Berichte sind **eher verhalten im Hinblick auf konkrete Handlungskonsequenzen**. Es wird darauf verwiesen, dass aus den Ergebnissen nicht automatisch auf Kausalbeziehungen im Sinne von Ursache-Wirkungszusammenhängen geschlossen werden kann. Dennoch ist es auch ein zentrales Ziel von Large Scale Assessments, über Leistungs- und Zustandsbeschreibungen in und zwischen den Ländern Anhaltspunkte für die Gestaltung nationaler Bildungspolitik zu liefern.

„Indem solche Arbeiten fortgeführt, aber auch durch Interventionsstudien und experimentelle Ansätze ergänzt werden, verbessern sich die Chancen für eine wirklich erfahrungsgelernte Bildungspolitik und -praxis. Der wohl wichtigste Nutzen von PISA wäre es, in diesem Sinne die Lern- und Reflexionsfähigkeit im Bildungssystem nachhaltig zu steigern“ (Klieme et al. 2010, S. 295/296).

Fachliche Förderung in den Kompetenzbereichen, aber nicht nur im Fachunterricht.

Als eine zentrale Empfehlung findet sich über verschiedene Studien hinweg der Ansatz, dass sich grundsätzlich alle Lehrkräfte mit den beschriebenen Leistungsdifferenzen – gerade auch mit Blick auf bestimmte Schülergruppen – auseinandersetzen sollten. Dies gilt nicht nur für die Primarstufe, sondern auch für die nachfolgenden Sekundarschulformen, denn die Entwicklung von Fachkompetenzen ist mit der Grundschulzeit keinesfalls abgeschlossen. Dieses Bewusstsein muss insofern in allen Unterrichtsfächern entwickelt bzw. gestärkt werden (etwa im Kontext der Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung). So konnte zum Beispiel gezeigt werden, dass der Zusammenhang zwischen Lese- und mathematischer

Leistung sehr eng ist und Sprachförderung auch in den Fächern nicht-sprachlicher Fächergruppen bedeutsam ist.

Lebensweltorientierung und anspruchsvoller Bildungsbegriff.

Im Bereich mathematischer Kompetenzen gilt es grundsätzlich, Jugendlichen zu vermitteln, wie reale Situationen mathematisiert werden, also ein Mehr an inner- und außer-mathematischen Vernetzungen, weniger Kalkülorientierung, Förderung von Denkaktivitäten und eigenen Konstruktionen der Schülerinnen und Schüler sowie eine Offenheit für vielfältige Lösungsmöglichkeiten **im Sinne eines anspruchsvollen Bildungsbegriffs**. Dabei können auch außerschulische Lernangebote im Zugang zu neuen Lern- und Erfahrungswelten unterstützen und gezielt motivieren.

Insbesondere der Bildungsgang Hauptschule erweist sich als problematisch. Die Förderung der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler kann z.B. über fachdidaktische Maßnahmen in benachteiligten Schulformen, aber auch in genereller Hinsicht erfolgen: Die Didaktik an Hauptschulen konzentriert sich offensichtlich typischerweise auf außermathematische Anwendungen zu Standardthemen.

„Es käme darauf an, auch Hauptschülerinnen und -schüler in geeigneter Form an Anwendungsaufgaben heranzuführen, die ungewohnte Elemente enthalten und auf einfachem Niveau begriffliches Denken erfordern“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 183).

Wichtig ist vor allem die Verstärkung des Anspruchsniveaus, nicht die Reduktion.

Ganztagsangebote.

Leistungsstudien machen in diesem Zusammenhang auch auf den möglichen positiven Nebeneffekt eines schulischen Ganztagsbetriebes aufmerksam, der z.B. in den Naturwissenschaften genutzt werden kann, verstärkt Untersuchungen, Experimente und Projekte durchzuführen und **Lernzeit zu erweitern**. Mit Blick auf ganztägige Bildung verweist z.B. die PISA-Studie auf den schulischen Erziehungsauftrag, um das unterschiedliche **Unterstützungspotenzial und Anregungsmilieu** von Familie und Freundeskreis aufzufangen. Darüber hinaus wird eine differenzierte Mittelallokation für Einzelschulen mit besonderem Förderbedarf (z.B. an Brennpunktschulen) vorgeschlagen, um die Effekte der sozialen Benachteiligung abzumildern.

Spezielle Förderangebote.

Schließlich kann jede einzelne Schule darüber nachdenken, an welchen Schlüsselpunkten der Schulkarriere (z.B. Übergänge aus der Primarstufe, in die Oberstufe oder in die Berufsausbildung, Abstiege in andere Schulformen, Klassenwiederholungen) Schülerinnen und Schüler aus sozial schwachen Familien besonders häufig betroffen sind und wie man solchen Zusammenhängen über einen **gezielten Austausch zwischen Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen, besondere Förderangebote, unterrichtliche Differenzierungsmaßnahmen und eine bessere Elternarbeit** begegnen kann.

Evaluation von Maßnahmen.

Die Autorinnen und Autoren der PISA-2009-Studie verweisen u.a. auch darauf, dass es viele Materialien, Programme und Initiativen gebe, „aber noch zu wenige systematisch entwickelte und evaluierte Maßnahmen“ (Klieme et al. 2010, S. 296). Nur so ließen sich aber Wirkungen datengestützt herausarbeiten und unter Transferaspekten aufbereiten.

Schulstruktur.

In den nationalen Berichten der Schulleistungsstudien mit deutscher Beteiligung wird nicht direkt vorgeschlagen, die Strukturen gegliederter Schulsysteme neu zu gestalten. Im Vordergrund steht die Empfehlung, die **Leistungen der Schulen mit niedrigen Ergebnissen zu steigern**, um so die Leistungsfähigkeit der Institutionen dichter beieinander zu halten. Hier gab es in der vergangenen Dekade entsprechende Erfolge (Klieme et al. 2010).

In einer aktuellen OECD-Studie zur Frage „What Makes a School Successful?“ (OECD 2010b) formulieren die Autoren auf der Grundlage eines mittlerweile sehr umfangreichen internationalen PISA-Datensatzes, ergänzt um eine vertiefende Analyse der Schulstrukturen und Steuerungsstrategien der beteiligten Länder, ein deutlicheres Fazit im Hinblick auf den Schulstrukturvergleich:

„Systems that show high performance and an equitable distribution of learning outcomes tend to be comprehensive, requiring teachers and schools to embrace diverse student populations through personalised educational pathways. In contrast, school systems that assume that students have different destinations with different expectations and differentiation in terms of how they are placed in schools, classes and grades often show less equitable outcomes without an overall performance advantage“ (OECD 2010b, S. 13).

In der OECD-Publikation „No More Failures: Ten Steps to Equity in Education“ (OECD 2007) wird aufgezeigt, dass viele Initiativen der Mitgliederstaaten darauf abzielen, schulisches Versagen (z.B. Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss) systematisch anzugehen. Dazu gehören (neben z.B. Frühförderung, Sprachförderung u.a.) so genannte **„second chance“-Programme**, die weitere Wege zum Erwerb eines Schulabschlusses ermöglichen.

Sozialräumliche Segregation.

Es wird auch deutlich, dass sich der Aspekt ‚Soziale Herkunft‘ als eine zentrale Einflussgröße schulischen Kompetenzerwerbs auch im Kontext wirtschafts- und sozialpolitischer Handlungsbedarfe zu betrachten ist. Durch zunehmende soziale Entmischungsprozesse (Segregation) treffen Kinder und Jugendliche aus den sozial benachteiligten Milieus in Städten kaum noch auf Angehörige anderer Bildungsschichten.

„Socio-economic disadvantage has many facets and cannot be ameliorated by education policy alone, much less in the short term. The educational attainment of parents can only gradually improve, and average family wealth depends on the long-term economic development of a country and on a culture that promotes individual savings. However, even if socio-economic background itself is hard to change, PISA shows that some countries succeed in reducing its impact on learning outcomes“ (OECD 2010b, S.13).

Innovationsorientierung.

Die PISA-Studie 2009 schließt den Berichtsband mit der Perspektive einer höheren Aufgeschlossenheit für pädagogische Innovationen, die gleichwohl mit systematischen Analysen zu ihrer Wirksamkeit verknüpft sein sollten:

„Deutschland hat im letzten Jahrzehnt den strategisch wichtigen Schritt getan, ein Qualitätssicherungssystem mit Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten und Schulinspektion aufzubauen. Dieses System wurde in kluger Weise so ausgerichtet, dass meistens die Qualität des Unterrichts, der Lernprozesse und der Lernergebnisse im Vordergrund steht und nicht bloß der Leistungswettbewerb. Hierfür stehen Leitideen wie kompetenzbezogene Bildungsstandards, kompetenzorientierter Unterricht und individuelle Förderung. Da dieses System nun existiert und nachhaltige erfahrungsbasierte Entwicklung auf allen Ebenen möglich macht sowie auch klare Erfolge zu verzeichnen sind, kann man nun etwas mutiger neue Wege in der pädagogischen Arbeit gehen. Diese neuen Wege zu erproben und systematisch aus Erfahrungen zu lernen wird notwendig sein, wenn in Zukunft weitere Fortschritte erzielt werden sollen“ (Klieme et al. 2010, S. 297).

In diesem Sinne wird auch in ersten Bildungsberichten dokumentiert, **welche evaluierten und somit nachgewiesenermaßen guten Projekte es im Bildungsbereich gibt**, um z.B. Bildungsungleichheiten zu reduzieren (z.B. Regionalverband Ruhr 2012: Bildungsbericht Ruhr mit dem Anhang „Erprobungsfelder guter Praxis“).

ANHANG

ANLAGE 1

WIE WIRD SOZIALE HERKUNFT ERFASST?

1. KAPITALSORTEN-ANSATZ ALS VERBREITETES KONZEPT

Die bildungssoziologischen Arbeiten von Pierre Bourdieu (z.B. 1983) und James S. Coleman (z.B. 1988) aus den 1980er Jahren liefern ein theoretisch fundiertes Modell zur Operationalisierung sozialer Herkunft (als einem Teilaspekt der in Kapitel 1 beschriebenen umfassenden Qualitätsmodelle von Schule). Dabei werden drei zentrale Ressourcen unterschieden, die familiäre Bedingungen beschreiben:



Ökonomisches Kapital einer Familie bezieht sich auf Grund und Boden, finanzielle Mittel sowie unmittelbar in Geld konvertierbare Gegenstände.



Soziales Kapital meint Ressourcen, die sich aus dem Netz sozialer und familialer Beziehungen ergeben und die Übernahme sozial anerkannter Ziele, Werte und Einstellungen fördern. Über die Familie hinaus wird es z.B. in Nachbarschaftsgruppen, in religiösen oder ethnischen Gruppen, in Vereinen, Betrieben und politischen Parteien, aber eben auch in der Schule gebildet.



Kulturelles Kapital umfasst Ressourcen, die die Grundlage für eine regelmäßige Teilhabe an der bürgerlichen Kultur darstellen und zu seiner Bestandserhaltung beitragen. Bourdieu unterscheidet folgende Formen kulturellen Kapitals:

- *Objektiviertes kulturelles Kapital* zeigt sich im Besitz an Kulturgütern (z.B. Kunstwerke, Literatur).
- *Institutionalisiertes kulturelles Kapital* meint die innerhalb der Familie erreichten Bildungsabschlüsse (auch Zertifikate, Titel).
- *Inkorporiertes kulturelles Kapital* kommt in Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata zum Ausdruck.

Diese Ressourcen, welche zusammengenommen den *sozio-ökonomischen bzw. soziokulturellen Status* eines Menschen darstellen, prägen zumindest teilweise Verhaltensmuster und Einstellungen von Menschen (beispielsweise ihr Interesse an Bildung), können aber auch die Handlungsmöglichkeiten von Personen erweitern und folglich auch ihre gesellschaftliche Stellung positiv beeinflussen. Die drei Kapitalarten sind dabei nicht immer klar voneinander abzugrenzen und auch nicht immer unabhängig voneinander. So kann das Vorhandensein von ökonomischem Kapital die Bildung der anderen beiden Kapitalarten bedingen, wenngleich der Zusammenhang nicht zwingend deterministisch ist. Andererseits sind soziales und kulturelles Kapital auch in ökonomisches Kapital konvertierbar. Der Migrationsstatus findet seit der ersten PISA-Erhebung ebenfalls regelmäßig Eingang in Erhebungen, wobei dieser – ebenso wie die Kategorie Geschlecht – nicht unmittelbar zu den Merkmalen der sozialen Herkunft zählt.

2. EMPIRISCHE OPERATIONALISIERUNG DER KAPITALSORTEN

Zur empirischen Erhebung der im Sinne der Kapitalsorten gefassten sozialen Herkunft werden üblicherweise verschiedene Indikatoren herangezogen:

→ **Ökonomisches Kapital**

Relativer Wohlstand: Wohnverhältnisse, Gebrauchsgüter mit hohen Anschaffungskosten

Sozioökonomische Stellung der Familie: relative Position von Eltern in einer sozialen Hierarchie: Beruf als Indikator für finanzielle Mittel, Prestige und Macht (vgl. Indices der sozioökonomischen Stellung, s.u.); Armut (bislang kaum berücksichtigt in Leistungsstudien)

Erwerbstätigkeitsstatus des Hauptverdieners bzw. beider Eltern / der Erziehungsberechtigten: Vollzeit-/Teilzeitbeschäftigung, Erwerbslosigkeit

Studie	Kompetenzen ² (Stichprobe)	Konstrukte & Indikatoren der sozialen Herkunft	Quantifizierung von sozialen Disparitäten des Kompetenzerwerbs
PIRLS (int. Staatenvergleich)	Lesen (4. Klasse)	Berufliche Stellung (EGP ¹) Bildungsabschluss (ISCED) Anzahl der Bücher	Kompetenzpunkte in den jeweiligen Kategorien
IGLU (nat. Ländervergleich)	Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften (4. Klasse)	Anzahl der Bücher Berufliche Stellung (EGP ¹)	Punktdifferenz zwischen den beiden Indikatorwerten
TIMSS 2003 (int. Staatenvergleich)	Mathematik, Naturwissenschaften (Pop I/II/III)	Bildungsabschluss (ISCED) Anzahl der Bücher	Kompetenzwerte in Kategorien (Quantifizierung ergibt sich durch Punktdifferenzen)
PISA 2000 (int. Staatenvergleich)	Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften (15-Jährige)	Berufliche Stellung (ISEI)	Kompetenzwerte in / zwischen Quartilen Punktdifferenzen zwischen Randquartilen Sozialer Gradient (Lineare Regression)
PISA 2000 (nat. Ländervergleich)	Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften (15-Jährige)	Berufliche Stellung (EGP) Beruf- liche Stellung (ISEI)	Punktdifferenzen zwischen EGP-Klassen Sozialer Gradient (Lineare Regression)
PISA 2003 (int. Staatenvergleich)	Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften, Problemlösen (15-Jährige)	ESCS	Kompetenzwerte in / zwischen Quartilen Sozialer Gradient (Lineare Regression)
PISA 2003 (nat. Ländervergleich)	Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften, Problemlösen (15-Jährige)	ESCS	Kompetenzwerte in / zwischen Quartilen Sozialer Gradient (Lineare Regression)

1 Die EGP-Klassen bilden eine nominale Typologie, basierend auf der Kombination des Berufes mit Informationen zur beruflichen Stellung und zur Weisungsbefugnis.
2 Schwerpunkt unterstrichen

Abbildung 22. Quantifizierung von sozialen Disparitäten durch Indikatoren der sozialen Herkunft in internationalen Schulleistungsvergleichsstudien (Quelle: Ehmke & Stiegle 2005, S. 524)

EGP-Klassen
Obere Dienstklasse (I) Dazu zählen: freie akademische Berufe, führende Angestellte, höhere Beamte, selbstständige Unternehmer mit mehr als zehn Mitarbeitern, Hochschul- und Gymnasiallehrer
Untere Dienstklasse (II) Dazu zählen: Angehörige von Semiprofessionen, mittleres Management, Beamte im mittleren und gehobenen Dienst, technische Angestellte mit nicht-manueller Tätigkeit
Routinedienstleistungen Handel und Verwaltung (III) Dazu zählen: Büro- und Verwaltungsberufe mit Routinetätigkeiten, Berufe mit niedrig qualifizierten, nicht-manuellen Tätigkeiten, die oftmals auch keine Berufsausbildung erfordern
Selbstständige (IV) Dazu zählen: Selbstständige aus manuellen Berufen mit wenigen Mitarbeitern und ohne Mitarbeiter, Freiberufler, sofern sie keinen hochqualifizierten Beruf ausüben
Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktion (V, VI) Dazu zählen: untere technische Berufe, wie Vorarbeiter, Meister, Techniker, die in manuelle Arbeitsprozesse eingebunden sind; Aufsichtskräfte im manuellen Bereich
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII) Dazu zählen: alle un- und angelernten Berufe aus dem manuellen Bereich, Dienstleistungstätigkeiten mit manuellem Charakter und geringem Anforderungsniveau, Arbeiter in der Land-, Forst- und Fischwirtschaft

Abbildung 23. Beispielhafte Beschreibung der EGP-Klassifikation (Quelle: Klieme et al. 2010, S. 243)

Kulturelle Besitztümer	Lernbezogene Besitztümer	Computerbezogene Besitztümer
Mehr als 100 Bücher zuhause Klassische Literatur Gedichtbände Kunstwerke	Taschenrechner Schreibtisch zum Lernen Eigenes Zimmer Ruhiger Platz zum Lernen Bücher, die beim Arbeiten für die Schule helfen Wörterbuch	Computer zum Arbeiten für die Schule Lernsoftware Internet-Anschluss

Anmerkung: Als vierzehnter Wohlstandsindikator wird nach dem Besitz eines Geschirrspülers gefragt.

Abbildung 24. Indikatoren für kulturelle, lernbezogene und computerbezogene Besitztümer (HOMEPOS)

(Quelle: Ehmke & Stiegle 2005, S. 528)

→ Soziales Kapital

Familienstruktur: Kernfamilie, Anteil Alleinerziehender, Eltern-Kind-Beziehungen (Unterstützung)

Größe der Familie: Anzahl der Personen im Haushalt, Geschwisterzahl

Erwerbstätigkeitsstatus: vollzeit-/teilzeitbeschäftigt

→ Kulturelles Kapital

(Aus-)Bildungsabschlüsse der Eltern (Vater und/oder Mutter): Höchster elterlicher Bildungsabschluss gemäß der International Standard Classification of Education (s.u.)

Besitz an Kulturgütern: z.B. klassische Literatur, Kunstwerke, Musikinstrumente; Anzahl der Bücher

Kulturelle Praxis: gemeinsames Lesen, Theater-/Konzertbesuche, kulturelle und soziale Kommunikation (z.B. Gespräche über Bücher etc. und über die Schule); Einstellung gegenüber Bildung (Interesse an Bildung allgemein, Interesse z.B. an Naturwissenschaften, Eltern als „Lesevorbilder“); Unterstützungspraxis im Elternhaus, Nachhilfe

Indices der sozioökonomischen Stellung

In älteren Studien überwiegt zumeist der Bezug auf die Kategorien des Sozialversicherungssystems, welche in Arbeiter-, Angestellten-, Beamten- und Selbständigen-Familien unterteilen. Diese grobe Kategorisierung bietet sich wegen der breiten Verfügbarkeit entsprechender Daten an, erweist sich aber für differenziertere Analysen als sehr grob.

Daher finden sich in den jüngeren Leistungsstudien (z.B. in der PISA-Erhebung) weiterentwickelte Zugänge, mit denen der soziale Status gemessen wird. **Die Ordnung nach Berufsklassifikationen bildet die Grundlage für den Vergleich in einer sozialen Hierarchie.** Dabei wird die ISCO-Kodierung herangezogen (International Standard Classification of Occupations; ISCO-88 bzw. ISCO-08; bei der Kodierung ISCO-08, welche in PISA beispielsweise seit 2012 eingesetzt wird, handelt es sich um eine Weiterentwicklung des ISCO-88, die auch neuere Berufe beispielsweise aus dem IT-Bereich aufgreift. Durch diese neue Kategorisierung kann es zu Veränderungen in der Klassifikation von Berufen kommen, die sich beispielsweise auch auf die Indices der sozialen Herkunft, die nachfolgend

beschrieben werden, auswirken können, vgl. Müller & Ehmke 2013). Gängige Klassifikationen, die sich beispielsweise bei der PISA-Studie finden, werden knapp skizziert. Zur Übersicht

→ VGL. ABBILDUNG 22

→ EGP-Klassifizierung nach Erikson, Goldthorpe, Portocarero:

Die EGP-Klassifikation ordnet Berufe anschaulich nach der Art der Tätigkeit (manuell, nicht-manuell, landwirtschaftlich), der Stellung im Beruf (selbstständig, abhängig beschäftigt), der Weisungsbefugnis (keine, geringe, große) und den erforderlichen Qualifikationen (keine, niedrige, hohe). „Dies ermöglicht es, Unterschiede im sozialen Entwicklungsmilieu von Jugendlichen abzubilden, die mit dem Zugang der Eltern zu Einkommen, Macht, Bildung und gesellschaftlicher Anerkennung zusammenhängen“ (Klieme et al. 2010, S. 233). → VGL. ABBILDUNG 23

→ **International Socio-Economic-Index (ISEI):** Eine einfache Klassifikation von Berufen durch das Internationale Arbeitsamt ohne Berücksichtigung der Stellung im Beruf und von Weisungsbefugnissen (wird in PISA, IGLU und TIMSS verwendet). Um den sozioökonomischen Status einer Familie abbilden zu können, werden die Angaben der Schülerinnen und Schüler zum Beruf der Mutter und des Vaters verglichen und jeweils der höchste der beiden Werte verwendet (highest ISEI = HISEI). Die Bildung dieses Index ist beispielsweise in der PISA-Studie seit 2000 unverändert geblieben und eignet sich somit für Vergleiche im Zeitverlauf.

→ **Economic, Social and Cultural Status (ESCS):** Ein umfassender Indikator der OECD, der seit 2003 auch in der PISA-Studie genutzt wird, sich allerdings seitdem verändert hat, was das Problem der Vergleichbarkeit nach sich zieht: Zusammenführung von Merkmalen bzw. Indices

- zum sozioökonomischen Status (HISEI-Index, s.o.),
- zur Bildungsbiographie: höchster elterlicher Bildungsabschluss umgerechnet in Bildungsjahre (als PARED bezeichnet), erschlossen aus den Schülerangaben sowie
- zu kulturellen Besitztümern in Haushalten (Index HOMEPOS, → VGL. ABBILDUNG 24)

Struktur- und Prozessmerkmale sozialer Herkunft

In einer weiteren Perspektive wird die soziale Herkunft nach Struktur- und Prozessmerkmalen sozialer Herkunft unterschieden und separat erfasst, um über die familialen Prozessmerkmale Mechanismen der Reproduktion und Wirkungsweisen sozialer Herkunft differenzierter erfassen zu können (Baumert, Watermann & Schümer, 2003): → VGL. ABBILDUNG 25

→ **Familiale Strukturmerkmale:** zeitstabile Hintergrundbedingungen, wie der sozioökonomische Status (vgl. ökonomisches Kapital), das Bildungsniveau von Eltern (vgl. institutionalisiertes kulturelles Kapital), kulturelle Besitztümer (in den meisten Studien gemessen an der Anzahl an Büchern im Haushalt) sowie der Migrationsstatus.

→ **Familiale Prozessmerkmale:** z.B. elterliche Werthaltungen und Einstellungen (vgl. inkorporiertes kulturelles Kapital), Unterstützungsverhalten, z.B. durch gemeinsames Lesen sowie Kommunikation über kulturelle Themen und Bildung. Insofern werden auf dieser Ebene Ressourcen erzeugt, die erfolgreiche Bildungsverläufe unterstützen.

3. STANDORTTYPENKONZEPT UND DATEN AUS DER AMTLICHEN STATISTIK

Die Ergebnisse der Leistungsstudien zu der hohen sozialen Selektivität des deutschen Schulsystems waren ein Auslöser für das gestiegene Interesse an der sozialen und migrations-spezifischen Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler der einzelnen Schulen. Allerdings sieht die Schulstatistik die Erhebung der Schulbildung und des Ausbildungsniveaus der Eltern der Schülerinnen und Schüler nicht vor. Deshalb wurden in den vergangenen Jahren verschiedene Ansätze entwickelt, einen Sozialindex auf Einzelschulebene zu konstruieren (vgl. zusammenfassend Bonsen et al. 2010).

Entsprechenden Ansätzen liegt die Annahme zu Grunde, dass Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit, einer hohen Anzahl an Sozialhilfeempfänger/inne/n und Migrant/inne/n sowie einer bestimmten Wohnungssituation sozial stärker belastet sind als andere soziale Räume. Über entsprechende Angaben zu demographischen und sozialen Merkmalen der Bevölkerung verfügen die Kommunen in der Regel. Von diesem „Raumindex“ lässt sich ein „Schulindex“

abgrenzen; letzterer bezieht sich dann auf die konkrete Situation innerhalb der Schule. Aus beiden Indices lässt sich wiederum ein gemeinsamer Index bilden, der sowohl die soziale Zusammensetzung innerhalb der Schulen als auch die soziale Zusammensetzung am Standort berücksichtigt.

In Nordrhein-Westfalen hat sich das Standorttypen-Konzept etabliert. Damit will das Schulministerium den wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen im Einzugsbereich von Schulen gerecht werden, um einen fairen Vergleich angesichts ungleicher Voraussetzungen bei der Rückmeldung der Ergebnisse aus den landesweiten Lernstandserhebungen in der 8. Jahrgangsstufe ermöglichen. Die Zuordnung zu Standorttypen erfolgt für alle Schulen zentral auf der Grundlage von Daten der amtlichen Statistik. Dabei werden folgende Indikatoren berücksichtigt:

- (1) Anteil der Migrantinnen und Migranten der Schule gemäß amtlicher Schulstatistik
- (2) Anteil der SGB II-Empfängerinnen und -Empfänger unter 18 Jahren in der Umgebung der Schule

Jede Schule wird einem von fünf schulformübergreifend definierten Standorttypen zugeordnet. Nachfolgend werden die besonders belasteten Standorte 4 und 5 exemplarisch beschrieben (vgl. www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lernstand8/standorttypenkonzept/)

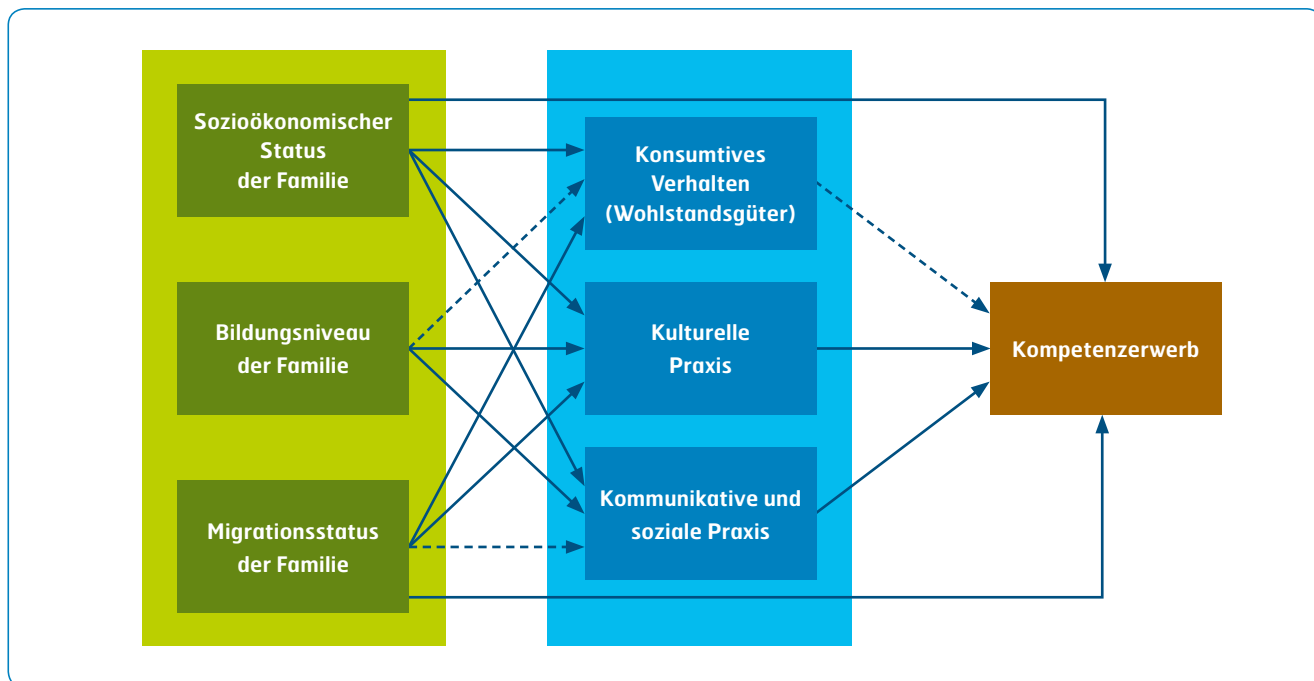


Abbildung 25. Modell des Zusammenhangs zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen familialer Lebensverhältnisse und des Kompetenzerwerbs (Quelle: Baumert et al. 2006, S. 66)

Standorttyp der Stufe 4

- Zwischen 25 und 40 % der Schülerinnen und Schüler haben – unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit – einen Migrationshintergrund.
- Zwischen 15 und 25 % der Schülerinnen und Schüler bekommen Sozialgeld nach SGB II oder kommen aus Familien, die den gesetzlich geregelten Eigenanteil im Rahmen der Lernmittelfreiheit nicht aufbringen können und zur Unterstützung Sozialhilfe nach SGB XII erhalten.
- Für die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler gilt, dass die elterliche Wohnung in einem Wohngebiet liegt,
 - dessen Einwohnerinnen und Einwohner ein unterdurchschnittliches Einkommen aufweisen,
 - in dem der Anteil der Empfängerinnen und Empfänger von SGB II-Leistungen überdurchschnittlich ist,
 - welches einen überdurchschnittlichen Ausländeranteil aufweist,
 - welches einen überdurchschnittlichen Arbeitslosenanteil aufweist.
- Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler stammt aus einem Wohnumfeld mit einem unterdurchschnittlichen Wohnwert.

Standorttyp der Stufe 5

- Über 40 % der Schülerinnen und Schüler haben – unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit – einen Migrationshintergrund.
- Über 25 % der Schülerinnen und Schüler bekommen Sozialgeld nach SGB II oder kommen aus Familien, die den gesetzlich geregelten Eigenanteil im Rahmen der Lernmittelfreiheit nicht aufbringen können und zur Unterstützung Sozialhilfe nach SGB XII erhalten.
- Für die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler gilt, dass die elterliche Wohnung in einem Wohngebiet liegt,
 - dessen Einwohnerinnen und Einwohner ein sehr geringes Einkommen aufweisen,
 - in dem der Anteil der Empfängerinnen und Empfänger von SGB II-Leistungen sehr hoch ist,
 - welches einen sehr hohen Ausländeranteil aufweist,
 - welches einen sehr hohen Arbeitslosenanteil aufweist.
- Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler stammt aus einem Wohnumfeld mit einem geringen Wohnwert.

ANLAGE 2

WORAN KANN MAN BILDUNGSERFOLG FESTMACHEN?

In großflächigen Leistungsstudien wird die soziale Herkunft in der Regel mit folgenden Indikatoren des Bildungserfolgs von Schülerinnen und Schülern in Verbindung gebracht: Bildungsbeteiligung, Bildungsabschlüsse und Kompetenzen. Dabei werden folgende zentrale Fragen gestellt bzw. Indikatoren zu ihrer Beantwortung herangezogen.

→ **Bildungsbeteiligung (während der Schulkarriere, prozessorientiert)**

Unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler aus Familien mit unterschiedlichen sozialen und familialen Hintergrundbedingungen im Hinblick auf ihre Zugangschancen zu bestimmten Bereichen des Bildungssystems?

Indikatoren (hier differenziert nach sozialer Herkunft), z.B.: Übergangsquoten von der Grundschule in die Sekundarstufe I; Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schulformen in Jahrgangsstufe 8 (nach der Erprobungsstufe zeigt sich in der 8. Klasse ein stabiles Bild der Verteilung über die Schulformen), Schulformwechsel (Auf- und Abstiege), Klassenwiederholungen, Übergangsquoten in die gymnasiale Oberstufe, Übergangsquoten in die berufliche Ausbildung

→ **Bildungsabschlüsse (zum Abschluss von Bildungsabschnitten, wirkungsorientiert)**

Unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler aus Familien mit unterschiedlichen sozialen und familialen Hintergrundbedingungen im Hinblick auf erreichte Abschlüsse?

Indikatoren (hier differenziert nach sozialer Herkunft), z.B.: fehlende oder nicht qualifizierende Schulabschlüsse (z.B. in NRW Schülerinnen und Schüler mit Abschluss des 9. Hauptschuljahres ohne Qualifikation); Abschlussquoten der Sekundarstufe II („Ein Abschluss des Sekundarbereichs II wird zunehmend zur Mindestvoraussetzung für einen erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt. Zudem

ist der Abschluss eine wichtige Grundlage für weiterführendes Lernen sowie Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten“, Konsortium Bildungsberichterstattung 2005, S. 38).

→ **Kompetenzen (zum Abschluss von Bildungsabschnitten, wirkungsorientiert)**

Unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler verschiedener sozialer Herkunft im Hinblick auf ihre Leistungen in einzelnen Schulfächern?

Indikatoren (hier differenziert nach sozialer Herkunft): Kompetenzen in bestimmten fachlichen Domänen (derzeit im Vordergrund vor allem Sprachkompetenz im Deutschen sowie Mathematik, Naturwissenschaften, Englisch) und ggf. überfachlichen Domänen (z.B. Selbstregulationsfähigkeit, Lernmotivation, computerbezogene Kompetenzen, Problemlösefähigkeiten, politische Kenntnisse und Haltungen) am Ende der Grundschulzeit, der Sekundarstufe I, der Sekundarstufe II; teilweise liegen auch Erhebungen zu Lernausgangslagen zu Beginn von Bildungsabschnitten vor.



Exkurs:

Weinert (2001, S. 27) definiert Kompetenz als beim Individuum verfügbare oder durch Individuen erlernbare bereichsspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fertigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. In einem funktionalen Sinne werden Kompetenzen als basale Kulturwerkzeuge zur verständigen und verantwortungsvollen Teilnahme am gesellschaftlichen Leben verstanden, die sich in variierenden alltäglichen und komplexen authentischen Anwendungssituationen bewähren müssen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001).

Die Besonderheit des Indikators ist darin zu sehen, dass hier nicht bloß formale Qualifikationen in Form von z.B. Schulabschlüssen repräsentativ erfasst werden, sondern ein methodisch abgesicherter Weg zur vergleichbaren Erfassung von Handlungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entwickelt wurde.

Insbesondere seit der ersten PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001) wird ein Umdenken innerhalb der Schulleistungsforschung offensichtlich, mit dem man sich von einer reinen Identifizierung und Abtestung von Lehrplaninhalten abwendet. Stattdessen folgt man einem breiter angelegten, lebensweltorientierten Grundbildungskonzept (Literacy), das mittlerweile in der deutschen Diskussion weitgehend als Maßstab von Bildungsqualität akzeptiert ist und zudem als Bezugspunkt für die Entwicklung von Standards sowie durch Aufgabenstellungen und Testverfahren operationalisierten Anforderungen dient.

Inhaltsbereiche / Domänen.

Vergleichsstudien haben unterschiedliche inhaltliche Schwerpunktsetzungen. Im Vordergrund stehen Lesekompetenz sowie Mathematik und Naturwissenschaften, die über Länder hinweg als besonders zentral für die private und berufliche Lebensführung im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang angesehen werden, gerade auch im Hinblick auf den wirtschaftlichen Erfolg eines Landes. Zentrale Befunde zu den Kompetenzen in Englisch liefert im Bundesländervergleich zudem die national angelegte DESI-Studie (Klieme et al. 2008), in den genannten Domänen liefert aber auch der Ländervergleich der KMK entsprechende Informationen. Darüber hinaus wurden internationale Studien zum politischen Wissen sowie zum Computerwissen und Umgang mit Computern mit deutscher Beteiligung durchgeführt (zusammenfassend Goy et al. 2008). Mittlerweile gewinnen fächerübergreifende Kompetenzen, wie Lernstrategien, Problemlösen sowie die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit an Bedeutung.



Exkurs:

Fachbezogene und fächerübergreifende Kompetenzbereiche im Kontext von Leistungsstudien

Der Begriff Lesekompetenz (reading literacy) dient zur Unterscheidung von geübten und ungeübten Lesern und geht damit deutlich über den Begriff der Lesefertigkeit, welcher Leser von Nicht-Lesern in Abhängigkeit von der Beherrschung des Schriftsystems differenziert, hinaus. Unter Lesekompetenz wird also mehr verstanden als einfach nur lesen zu können. Es handelt sich hierbei um eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von text- und lesebezogenen Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Lesekompetenz meint eine aktive Auseinandersetzung mit Texten als eigene Konstruktionsleistung der Textbedeutung, von der Ermittlung von Informationen, über das textbezogenen Interpretieren bis hin zur Reflexion und Bewertung als anspruchsvollste Kategorie. In diesem Sinne wird bei aktuellen Schulleistungsstudien auf eine Balance unterschiedlicher Leseaspekte und Textsorten geachtet, etwa bei den Anteilen kontinuierlicher Texte (Erzählungen, Argumentationen...) und nicht kontinuierlicher Texte (Diagramme, Karten, Formulare, Fahrpläne...).

Mathematische Kompetenz (mathematical literacy) gilt als zentrale Voraussetzung für erfolgreiches individuelles Handeln in vielen Bereichen des alltäglichen und beruflichen Lebens. Sie besteht demnach nicht nur aus der Kenntnis mathematischer Sätze und Regeln und der Beherrschung mathematischer Verfahren, sondern zeigt sich vielmehr im verständnisvollen Umgang mit Mathematik und in der Fähigkeit, mathematische Begriffe als „Werkzeuge“ in einer Vielfalt von lebensweltlichen Kontexten einzusetzen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001).

Die Diskussionen über Zielvorstellungen für den naturwissenschaftlichen Unterricht werden international durch den Begriff „scientific literacy“ bestimmt. Dieser Ansatz geht ebenfalls über die klassische Vorstellung von singulärem und isoliertem Faktenwissen hinaus und fokussiert das Potenzial der

Schülerinnen und Schüler, ihr Wissen flexibel, zielgerecht und reflektiert in unterschiedlichen, realitätsnahen naturwissenschaftlichen Kontexten anwenden zu können.

Selbstreguliertes Lernen. Lernstrategiewissen gilt als Grundvoraussetzung für selbstreguliertes Lernen: Selbstgesteuertes Lernen ist nur dann effektiv und führt zu tieferem Verstehen, wenn der Lernprozess strategisch gesteuert wird. Schülerinnen und Schüler müssen Aufgaben dahingehend einschätzen können, wann der Einsatz welcher Strategie zur Bearbeitung sinnvoll ist. Explizite Analysen mit Blick auf die soziale Herkunft sind nicht bekannt.

Problemlösen meint die Kapazität eines Individuums, kognitive Prozesse zu nutzen, um realen, nicht-routinemäßigen und fachübergreifenden Situationen, in denen der Lösungsweg nicht unmittelbar sichtbar ist, gegenüberzutreten und sie zu lösen. Explizite Analysen mit Blick auf die soziale Herkunft sind nicht bekannt.

Erwiesenermaßen wird Leistung von der individuellen kognitiven Leistungsfähigkeit beeinflusst. Um diesen Sachverhalt angemessen zu berücksichtigen, werden über die Fachleistungstests hinaus auch fachunabhängige kognitive Fähigkeitstests (KFT) durchgeführt. Dies ist z.B. für die Einschätzung relevant, inwieweit Leistungen auch nach Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten von der sozialen Herkunft abhängen.

Die „Risikogruppe“.

In PISA, IGLU und TIMSS werden die erreichten Kompetenzen in hierarchischen Kompetenzstufen zusammengefasst. Die in PISA 2009 getestete Lesekompetenz wird beispielsweise in sieben verschiedene Stufen gestaffelt. Jugendliche können auf den beiden untersten Stufen Ia und Ib lediglich einfache Zusammenhänge und Informationen aus vertrauten Texten entnehmen (vgl. Naumann et al. 2010). Jugendliche auf diesen beiden Kompetenzstufen bzw. darunter können als Problemgruppe betrachtet werden, die nicht über elementarste Kompetenzen auf Grundschulniveau hinauskommt und somit für qualifizierte Tätigkeiten auf dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung steht. Zudem ist für diese Gruppe fraglich, inwiefern sie informiert und selbstständig an politischen Prozessen teilnehmen können, mit gesamtgesellschaftlichen Folgen (→ VGL. KAPITEL 1). Eine ungünstige soziale und kulturelle Herkunft erhöht das Risiko, zu dieser Gruppe zu gehören (→ VGL. Befunde in Kapitel 2).

ANLAGE 3

WIE DEFINIERT MAN SCHULQUALITÄT?

Ein Blick auf die Large Scale Assessments zeigt, dass der Fokus auf der Klärung von Zusammenhängen zwischen Bildungserfolg einerseits und diesen bedingenden schulischen, unterrichtlichen sowie individuellen Struktur- bzw. Prozessmerkmalen andererseits liegt. Dazu werden zunächst einmal theoretische Rahmenkonzeptionen (Schooling Models) entwickelt. Dies tut man, um das Forschungsfeld zu strukturieren, vermutete Wirkzusammenhänge hervorzuheben und um die beteiligten Variablen zu überblicken.

Schule wird dabei einerseits als Mehrebenensystem verstanden: Es gibt eine Systemebene, Schulebene, Klassenebene und die Ebene der Lehrenden und Lernenden (Individualebene). Merkmale der Unterrichtsorganisation/-gestaltung stellen dabei direkte Einflussmöglichkeiten auf Schülerkompetenzen dar (*proximale Einflussgrößen*), während Merkmale auf der Schulebene eher indirekt und vermittelt die Qualität der Lernorganisation und des Unterrichts befördern (*distale Einflussgrößen*), z.B. durch die Bereitstellung von Zeit und Raum durch die Schulleitung für gemeinsame unterrichtsbezogene Entwicklungsprozesse. So kann z.B. auch eine klare und hohe Leistungsorientierung der Schule insgesamt das Streben nach hohen Standards im Unterricht der einzelnen Lehrkräfte stärken. In diesem Kontext spielen auch Mediationsprozesse eine zentrale Rolle, also die Frage danach, wie schulische Angebote wahrgenommen und genutzt werden (Angebot-Nutzungs-Modell, vgl. Helmke 2009).

Andererseits wird querliegend dazu mit den Qualitätsdimensionen Kontext, Input, Prozess und Output gearbeitet:

→ **Merkmale des Kontextes** stellen allgemeine, kaum direkt zu beeinflussende Größen dar. Im Bereich des Kontextes sind z.B. das Ansehen der Lehrkräfte, auch differenziert nach Schulstufe/-form, oder der Stellenwert, der der Bildung in einer Gesellschaft zugemessen wird, bedeutsam. Dazu gehören auch Bedingungsvariablen der einzelnen Schule, z.B. die regionale Lage, und Merkmale der Schülerschaft, wie die soziale und kulturelle Zusammensetzung (z.B. Kemper & Weishaupt 2011).

Als besonders belastet sind in der Forschung Schulen des Hauptschulbildungsgangs beschrieben worden (vgl. z.B. Baumert et al. 2006; Trautwein et al. 2007), da sie in hohem Maße von negativen Effekten der Schülerkomposition betroffen sind und vermehrt Risiko- und Belastungsfaktoren aufweisen. Dies sind u.a. ein hoher Anteil bildungsferner Familien, bestimmte kulturelle Herkunft, hohe Wiederholerzahlen, niedriges Leistungs-/Fähigkeitsniveau, familiäre Probleme, Arbeitslosigkeit und Gewalttätigkeit im Umfeld. In diesem Kontext wird auch von „Risikoschulen“ gesprochen (Deutsches PISA-Konsortium 2001), an denen Leistungen der Schülerinnen und Schüler überproportional auf bzw. unter der Kompetenzstufe I liegen. Diese Belastungsfaktoren kommen insbesondere in den Stadtstaaten und Nordrhein-Westfalen kumulativ zum Tragen und führen vermehrt zur Ausbildung von „kritischen Schulumilieus“ (Baumert et al. 2006).

→ **Die Dimension ‚Input‘** umfasst alle Merkmale der gegebenen schulischen und außerschulischen Umwelt einschließlich der materiellen und personellen Ausstattung der Schule: Dies sind z.B. die Qualifikation der Lehrkräfte, die in Schulen tätig sind (z.B. auch im Hinblick auf die Kompetenz, mit heterogenen Lernausgangslagen umzugehen) oder auch die Vorqualifikation, die Schülerinnen und Schüler aus anderen Schulstufen mitbringen. In die Reihe dieser Variablen gehören aber auch die Bildungsziele, die dem Schulsystem insgesamt und die innerhalb des Systems einzelnen Bildungsgängen und den unterschiedlichen Jahrgangsstufen vorgegeben werden. Ebenso zählen – in der öffentlichen Wahrnehmung besonders prominent – die den Schulen zur Verfügung stehenden Ressourcen zu den Variablen, mit denen man versucht, das Schulsystem und die Einzelschulen zu gestalten. Schließlich hängen von den Ressourcen z.B. die Klassengrößen, das Unterrichtsvolumen insgesamt und auch das Maß an Unterrichtsausfall ab. In diesem Kontext werden beispielsweise Strategien diskutiert, Ressourcen unter Berücksichtigung sozialer Indikatoren am Schulstandort differenziell zu verteilen (differenzielle Mittelallokation; vgl. z.B. Makles & Weishaupt 2010).

→ **Die Dimension ‚Prozesse‘** umfasst sowohl den Arbeitsprozess in einer Schule insgesamt wie auch den in der einzelnen Klasse: Zu diesen schulischen Prozessqualitäten zählen beispielsweise Merkmale des Schullebens und der Schulkultur, die Ausbildung und Auswahl der Schulleitung oder die Gestaltung von Kooperationen in der Einzelschule. Darüber hinaus gilt auch unterrichtlichen Prozessqualitäten ein besonderes Interesse, beispielsweise im Hinblick auf Strukturierung, Zeitnutzung, didaktische Gestaltung, Passung der Unterrichtsschwierigkeit an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, Klassenführung sowie Lehrer-Schüler-Interaktion.

Mit Blick auf das hier vertiefter betrachtete Thema der Bildung und sozialen Ungleichheit geht es bei dieser Dimension z.B. auch um die Frage kompensatorischer Strategien von Schulen, um fehlende materielle, soziale, aber auch emotionale Ressourcen auszugleichen und Benachteiligungen auf Schülerseite abzumildern (vgl. z.B. Racherbäumer et al. 2013). Dazu zählen zum Beispiel Aspekte der Herstellung einer sicheren und geordneten Lernumgebung, die Bereitstellung von Lernmaterialien, aber auch die Art der Schüler-Lehrer-Beziehung. Auf der Unterrichtsebene sind z.B. Aspekte der Lernzeitnutzung und -erweiterung, die Formulierung von Lernzielen und Feedback relevant. Zugleich muss es auch gelingen, Unterforderung zu vermeiden, eigene Denkkaktivitäten und Konstruktionen zu fördern und das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern. An Schulen mit hohen Anteilen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler kommt zudem einem sprachsensiblen Unterricht als Prinzip aller Unterrichtsfächer besondere Bedeutung zu.

→ **Schließlich sind die Output- und Outcome-Dimension zu nennen.** Während die Outcome-Dimension, der Aspekt der langfristigen Wirkung des Bildungserwerbs (z.B. in der beruflichen Karriere), für die Steuerung des Bildungssystems kaum zugänglich ist, bietet der Output, der in Kompetenzen, Haltungen und Einstellungen, Zeugnissen und Zertifikaten fassbare Ertrag, einige Steuerungsansätze. Die Art und Weise, mit der z.B. Lernergebnisse am Ende eines Bildungsgangs ermittelt und zertifiziert werden, wirkt in die Schulen zurück und beeinflusst ihre Arbeitsweise, z.B. in der Vorbereitung auf zentral administrierte Prüfungen. Zu den Output-Indikatoren ge-

hören vielfältige fachliche und überfachliche Wirkungen von Schule: kognitiv-fachliche Kompetenzen, Lern- und Gedächtnisstrategien, die Fähigkeit, erworbenes Fachwissen in Lebenszusammenhängen einzusetzen, nicht-kognitive Effekte (wie leistungsbezogene Werthaltungen, z.B. Lern- und Leistungsmotivation), aber auch Einstellungen und damit verbundene Verhaltensbereitschaften im politischen und sozialen Bereich (Unterstützung von Minderheiten, Fairness gegenüber Schwachen, Integration ausländischer Mitschüler und Mitschülerinnen) sowie motivationale und emotionale Aspekte (z.B. Erwerb eines günstigen, gleichwohl aber noch realistischen Selbstkonzepts, produktiver Umgang mit Ängsten, Entwicklung stabiler fachbezogener Interessen, Selbststeuerung der eigenen emotionalen Befindlichkeit). Während die Palette möglicher Indikatoren des schulischen Outputs sehr vielfältig ist, liegt der Schwerpunkt bei Large Scale Assessments gleichwohl im Bereich von fachlichen Kompetenzmessungen.

Die großen Leistungsstudien arbeiten mit Erklärungsmodellen, die dieser Grundstruktur folgen. Aufgrund des Studiendesigns stehen dabei allerdings Aspekte des konkreten Instruktions- und Interaktionsgeschehens im Unterricht sowie Aspekte der Lehrerexpertise (subjektive Theorien und Überzeugungen) zumeist weniger im Vordergrund. Insbesondere Fragen des differenziellen Umgangs mit sozialer Herkunft in pädagogischen Interaktionssituationen werden kaum in den Blick genommen.

Die Mehrheit der Bundesländer hat auf den skizzierten Erklärungsmodellen beruhende Orientierungsrahmen zur Schulqualität entwickelt. Sie dienen als Arbeitsgrundlage der von Qualitätsagenturen durchgeführten Schulinspektionen. Zugleich sollen sie ein verbindlicher Bezugsrahmen für die Schulen und die anderen Akteure schulischer Qualitätsarbeit, z.B. die Schulaufsicht, sein. Auf der Grundlage gängiger Strukturierungen sowie der zusammengestellten empirischen Befunde zu Bildungsbenachteiligung im Kontext sozialer Herkunft wird nachfolgend ein spezifisches Rahmenmodell für den Zusammenhang zwischen sozialen Herkunftsmerkmalen, schulischen Bedingungen und Bildungserfolg entwickelt.

GLOSSAR

Benchmarks: Die Funktion von Benchmarks (= Vergleichs- und Referenzmaßstäbe) ist es, durch den Vergleich von Leistungsmerkmalen mehrerer vergleichbarer Objekte, Prozesse oder Programme Stärken und Schwächen zu finden und die Leistungsfähigkeit von Systemen zu erhöhen.

Bildungsbenachteiligung: Eine Gruppe hat im Schulsystem systematisch weniger Möglichkeiten, Bildungsziele zu erreichen, als andere.

Disparitäten: ungleiche Lebensbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten

Domäne: fachliche Schwerpunkte

Familial: die Familie als soziale Gruppe betreffend

Kognitiv: vernunft- und verstandesgemäß bzw. den ‚Denk‘-Bereich einer Person betreffend

Leistungsquartil: In den PISA-Studien werden die Schülerinnen und Schüler gemäß ihrer Lesekompetenz gestaffelt und dann in vier gleich große Gruppen („Quartile“) geteilt; das oberste Leistungsquartil enthält demgemäß die 25 % der Schülerinnen und Schüler mit den höchsten Leseleistungen, das unterste Leistungsquartil die 25 % der Schülerinnen und Schüler mit den schlechtesten Leseleistungen.

Leseschwach: Diese Schülerinnen und Schüler haben eine Lesekompetenz, die unter Kompetenzstufe II liegt; diese Gruppe beinhaltet auch Legastheniker (Schülerinnen und Schüler mit schwachen Leseleistungen, aber mindestens durchschnittlicher Intelligenz). Die Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern „mit Leseschwierigkeiten“ liegen auf Kompetenzstufe III; „lesestarke“ Schülerinnen und Schüler erreichen mindestens Kompetenzstufe IV (Valtin et al. 2006).

Median: Der Median ist derjenige Wert, der in der Mitte steht, wenn alle Beobachtungswerte der Größe nach geordnet sind.

Monitoring: Dauerbeobachtung zur Erfassung von Zuständen, eines Vorgangs oder Prozesses mittels eines Beobachtungssystems. Ein Monitoring-System gibt Hinweise auf Interventionsbedarfe, sofern sich abzeichnet, dass der Prozess nicht den gewünschten Verlauf nimmt.

Repräsentativ: Um mit Hilfe einer Stichprobenerhebung (anstelle einer Vollerhebung) gültige Aussagen über eine Population treffen zu können, muss die Stichprobe repräsentativ sein, d.h. sie muss in ihrer Zusammensetzung der Population möglichst stark ähneln.

Risikogruppe: Schülerinnen und Schüler, die am Ende der Schulzeit – gemessen an (nicht) erreichten Abschlüssen und Kompetenzen – unterhalb gesellschaftlich definierter Standards für eine selbstbestimmte und gleichberechtigte berufliche wie private Lebensführung und gesellschaftliche Teilhabe bleiben.

Signifikant: Man nennt einen Unterschied gewöhnlich dann signifikant (bedeutsam, aussagekräftig), wenn er nur mit einer Wahrscheinlichkeit von 5 % oder weniger zufällig auftritt.

Sozialer Gradient: Der soziale Gradient illustriert den Zusammenhang zwischen den Leseleistungen insgesamt und dem sozioökonomischen Status (HISEI): In einem Koordinatensystem wird die abhängige Variable (Testleistung) gegen die unabhängige Variable (betrachteter Sozialindex) aufgetragen. Für jeden Schüler / jede Schülerin lässt sich ein Datenpunkt eingetragen, so dass man eine Punktwolke erhält, deren mehr oder weniger diagonale Häufigkeitsverteilung einen mehr oder weniger starken Zusammenhang anzeigt.

Stichprobe: eine unter bestimmten Gesichtspunkten ausgewählte Teilmenge einer Grundgesamtheit (= die Menge aller potenziellen Untersuchungsobjekte), da es oft nicht möglich ist, mittels Vollerhebung zu Aussagen über eine Population zu kommen

Volitional: Aufrechterhaltung und Realisierung von Absichten

LITERATUR

INKL. WEITERFÜHRENDE LITERATUR

THEORETISCHE UND STUDIENÜBERGREIFENDE LITERATUR

Allmendinger, J., Giesecke, J. & Oberschachtsiek, D. (2011): *Unzureichende Bildung. Folgekosten für die öffentlichen Haushalte. Eine Studie des Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.

Becker, R. (2010): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit – eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen. In: Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 161-189). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, M., Stanat, P., Baumert, J. & Lehmann, R. (2008): Lernen ohne Schule. Differenzielle Entwicklung der Leseleistung von Kindern mit Migrationshintergrund während der Sommerferien. In: Kalter, F. (Hrsg.): *Migration und Integration* (S. 252-276). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, R. & Lauterbach, W. (2010): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Berkemeyer, N., Bos, W. & Manitius, V. (2012): *Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V., Hermstein, B. & Khalatbari, J. (2013): *Chancenspiegel 2013. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme mit einer Vertiefung zum schulischen Ganztage*. Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Bonsen, M., Bos, W., Gröhlich, C., Harney, B., Imhäuser, K., Makles, A., Schröpler, J.-P., Terpoorten, T., Weishaupt, H. & Wendt, H. (2010): *Zur Konstruktion von Sozialindizes. Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung*. Bonn u.a.: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten* (S. 183-198). Sonderband 2 der Sozialen Welt. Göttingen.

Brake, A. & Büchner, P. (Hrsg.) (2012): *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Coleman, J.S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology* 94, S. 95-120.

Isserstedt, W., Middendorff, E., Kandulla, M., Borchert, L. & Leszczensky, M. (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn, Berlin: BMBF. Online unter http://www.sozialerhebung.de/download/19/Soz19_Haupt_Internet_A5.pdf.

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.

Goy, M., Ackeren, I. van & Schwippert, K. (2008): Ein halbes Jahrhundert internationale Schulleistungsstudien. Eine systematische Übersicht. *Tertium Comparationis*, 14(1), S. 77-107.

Groh-Samberg, O. (2009): *Armut, soziale Ausgrenzung und Klassenstruktur. Zur Integration multidimensionaler und längsschnittlicher Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helmke, A. (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Hillmert, S. (2007): Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In: Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 71-98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

IFS (Institut für Schulentwicklungsforschung) (2012): *IGLU 2011 und TIMSS 2011. Handreichung zur Pressekonferenz*. Online unter: www.ifs-dortmund.de/assets/files/presse/IGLU_TIMSS_2011%20Presseinformation.pdf [30.09.2013]

Issersted, W., Middendorff, E., Kandulla, M., Borchert, L. & Leszczensky, M. (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Berlin, Bonn: BMBF.

Kemper, T. & Weishaupt, H. (2011): Region und soziale Ungleichheit. In: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 209-219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2005): *Bildungsberichterstattung. Entwurf eines Indikatorenmodells*. Online unter: www.bildungsbericht.de/daten/indikatorenmodell.pdf [30.09.2013].

Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2009): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Baumert, J., Maaz, K. & Trautwein, U. (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen* (S. 11-46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Makles, A. & Weishaupt, H. (2010): Sozialindex für Schulen. Möglichkeiten und Probleme der Konstruktion am Beispiel einer Untersuchung in Nordrhein-Westfalen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 58(2), S. 196-211.

Middendorff, E., Apolinariski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. BMBF. Online unter http://www.sozialerhebung.de/download/20/Soz20_Haupt_Inter-net_A5.pdf.

Neumann, M., Schnyder, I. & Trautwein, U. (2007). Schulformen als differenzielle Lernmilieus. Institutionelle und kompositionelle Effekte auf die Leistungsentwicklung im Fach Französisch. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(3), S. 399-420.

OECD (2007): *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD.

Racherbäumer, K. et al. (2013): Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In: Becker, R. et al. (Hrsg.): *Bildungskontexte: Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Solga, H. & Dombrowski, R. (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Trautwein, U., Baumert, J. & Maaz, K. (2007): Hauptschulen = Problemschulen? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 28, S. 3-9.

Weinert, Franz E. (2001) (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.

BEFUNDE DER LEISTUNGSSTUDIEN

IGLU 2001

Schwippert, K.; Bos, W. & Lankes, E.-M. (2003): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: W. Bos; E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther, R. Valtin (Hrsg.): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 265-302). Münster: Waxmann.

Schwippert, K.; Bos, W. & Lankes, E.-M. (2004): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich. In: W. Bos; E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther, R. Valtin (Hrsg.): *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 165-190). Münster: Waxmann.

IGLU 2006

Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P. & Stubbe, T.C. (2010): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe: Schullaufbahnpräferenzen von Lehrkräften und Eltern im Ländervergleich. In: W. Bos., S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, I. Tarelli & R. Valtin (Hrsg.): *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens* (S. 13-32). Münster: Waxmann.

Bos, W.; Schwippert, K. & Stubbe, T.C. (2007): Die Koppelung von sozialer Herkunft und sozialer Schülerleistung im internationalen Vergleich. In: W. Bos., S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.): *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 225-247). Münster: Waxmann.

Buddeberg, I., Stubbe, T.C. & Potthoff, B. (2008): Lesesozialisation im Elternhaus in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: W. Bos., S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.): *IGLU-E 2006 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 127-141). Münster: Waxmann.

Schwippert, K., Hornberg, S., Freiberg, M. & Stubbe, T.C. (2007): Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In: W. Bos., S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.): *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 249-269). Münster: Waxmann.

Stubbe, T., Bos, W. & Hornberg, S. (2004): Soziale und kulturelle Disparitäten der Schülerleistungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: W. Bos., S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.): *IGLU-E 2006 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S.103-110). Münster: Waxmann.

Valtin, R., Hornberg, S., Buddeberg, M., Voss, A., Kowoll, M.E. & Potthoff, B. (2010): Schülerinnen und Schüler mit Leseproblemen – eine ökosystemische Betrachtungsweise. In: W. Bos., S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, I. Tarelli & R. Valtin (Hrsg.): *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens* (S. 43- 90). Münster: Waxmann.

IGLU 2011

Bos, W., Bremerich-Vos, A., Tarelli, I. & Valtin, R. (2012b): Lesekompetenzen im internationalen Vergleich. In: W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.): *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 91-136). Münster: Waxmann.

Bos, W., Wendt, H., Ünlü, A., Valtin, R., Euen, B., Kasper, D. & Tarelli, I. (2012a): Leistungsprofile von Viertklässlerinnen und Viertklässlern in Deutschland. In: W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.): *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 227-259). Münster: Waxmann.

Schwippert, K., Wendt, H. & Tarelli, I. (2012): Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.): *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 191-207). Münster: Waxmann.

Stubbe, T.C., Bos, W. & Euen, B. (2012): Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In: W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.): *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 209-226). Münster: Waxmann.

Wendt, H., Stubbe, T.C. & Schwippert, K. (2012): Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In: W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.): *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 175-190). Münster: Waxmann.

KMK-Ländervergleich 2011 – 4. Klasse

Richter, D., Kuhl, P. & Pant, H.A. (2012): Soziale Disparitäten. In: P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.): *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 191-208). Münster: Waxmann.

KMK-Ländervergleich 2009 – 9. Klasse

Knigge, M. & Köller, O. (2010): Effekte der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 185-202). Münster: Waxmann.

Knigge, M. & Leucht, M. (2010): Soziale Disparitäten im Spracherwerb. In: Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 185-202). Münster: Waxmann.

PISA

Baumert, J. & Maaz, K. (2006): Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In: Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 11-29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ehmke, T. & Siegle, T. (2005): ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS. Indikatoren der sozialen Herkunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), S. 521-540.

PISA 2000

Baumert, J. & Schümer, G. (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159-202). Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Dies. (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95-188). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159-202). Opladen: Leske + Budrich.

OECD (2001): *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000*. Paris.

PISA 2003

Ehmke, T., Siegle, T. & Hohensee, F. (2005): Soziale Herkunft im Ländervergleich. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* (S. 235-268). Münster: Waxmann.

OECD (2004): Varianz der Schülerleistungen zwischen den Schulen und Rolle des sozioökonomischen Hintergrunds als Bestimmungsfaktor. In: Dies.: *Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003* (S. 181-234). Paris.

Ramm, G., Walter, O., Heidemeier, H. & Prenzel, M. (2005): Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* (S. 269-298). Münster: Waxmann.

PISA 2006

Ehmke, T. (2009): Welche Bedeutung haben lernförderliche Prozesse und naturwissenschaftsbezogene Einstellungen im Elternhaus für die Erklärung sozialer Disparitäten in der naturwissenschaftlichen Kompetenz? In: M. Prenzel & J. Baumert (Hrsg.): *Vertiefende Analysen zu PISA 2006* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 10/2008; S. 129-148). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Ehmke, T. & Baumert, J. (2007): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): *PISA '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 309-336). Münster: Waxmann.

Ehmke, T. & Baumert, J. (2008): Soziale Disparitäten des Kompetenzerwerbs und der Bildungsbeteiligung in den Ländern: Vergleiche zwischen PISA 2000 und 2006. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): *PISA '06. PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich* (S. 319-342). Münster: Waxmann.

Maaz, K., Watermann, R. & Baumert, J. (2007): Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich. Eine vertiefende Analyse von PISA-Daten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (4), S. 444-461.

Rönnebeck, S., Schöps, K., Prenzel, M. & Hammann, M. (2008): Naturwissenschaftliche Kompetenz im Ländervergleich. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): *PISA '06. PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich* (S. 67-94). Münster: Waxmann.

Walter, O. (2009): Herkunftsassoziierte Disparitäten im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften: Ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006. In: M. Prenzel & J. Baumert (Hrsg.): *Vertiefende Analysen zu PISA 2006* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 10/2008; S. 149-168). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften

PISA 2009

Ehmke, T. & Jude, N. (2010): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 231-254). Münster: Waxmann.

Ehmke, T. (2013): Soziale Disparitäten im Lesen und in Mathematik innerhalb von Schulklassen. In: N. Jude & E. Klieme (Hrsg.): *PISA 2009. Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 59 (S. 63-83). Weinheim: Beltz.

Ehmke, T., Klieme, E. & Stanat, P. (2013): Veränderungen der Lesekompetenz von PISA 2000 nach PISA 2009. Die Rolle von Unterschieden in den Bildungswegen und in der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: N. Jude & E. Klieme (Hrsg.): *PISA 2009. Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 59 (S. 132-150). Weinheim: Beltz.

Frey, A., Heinze, A., Mildner, D., Hochweber, J. & Asseburg, R. (2010): Mathematische Kompetenz von PISA 2003 bis PISA 2009. Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 153-176). Münster: Waxmann.

Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.

Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis 2009. In: Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 23-72). Münster: Waxmann.

OECD (2010a): *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (Volume II). Paris:OECD.

OECD (2010b): *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices*. Paris: OECD.

Rönnebeck, S., Schöps, K., Prenzel, M., Mildner, D. & Hochweber, J. (2010): Naturwissenschaftliche Kompetenz von PISA 2006 bis PISA 2009. In: Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 177-198). Münster: Waxmann.

Stanat, P., Rauch, D. & Segritz, M. (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 199-230). Münster: Waxmann.

PISA 2012

Müller, K. & Ehmke, T. (2013): Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In: Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.): *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 245-274). Münster: Waxmann.

Sälzer, C., Reiss, K., Schiepe-Tiska, A., Prenzel, M. & Heinze, A. (2013): Zwischen Grundlagenwissen und Anwendungsbezug: Mathematische Kompetenz im internationalen Vergleich. In: Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.): *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 47-98). Münster: Waxmann.

DESI

Hesse, H., Göbel, K & Hartig, J. (2008): Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 208-230). Weinheim & Basel: Beltz.

Rolff, H.G., Leucht, M. & Rösner, E. (2008): Sozialer und familialer Hintergrund. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 283-300). Weinheim & Basel: Beltz.

Kess 10/11

Ivanov, S. (2011a): Mathematische Kompetenz und Einstellungen zum Mathematikunterricht. In: U. Vieluf, S. Ivanov, R. Nikolova (Hrsg.): *KESS 10/11. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen am Ende der Sekundarstufe I und zu Beginn der gymnasialen Oberstufe* (S. 75-122). Hamburg.

Ivanov, S. (2011b): Naturwissenschaftliche Kompetenz und fachbezogene Einstellungen. In: U. Vieluf, S. Ivanov, R. Nikolova (Hrsg.): *KESS 10/11. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen am Ende der Sekundarstufe I und zu Beginn der gymnasialen Oberstufe* (S. 187-220). Hamburg.

May, P. & Ivanov, S. (2011): Orthografische Kompetenz. In: U. Vieluf, S. Ivanov, R. Nikolova (Hrsg.): *KESS 10/11. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen am Ende der Sekundarstufe I und zu Beginn der gymnasialen Oberstufe* (S. 161-186). Hamburg.

Nikolova, R. (2011b): Englischleistungen und Einstellungen zum Englischunterricht. In: U. Vieluf, S. Ivanov, R. Nikolova (Hrsg.): *KESS 10/11. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen am Ende der Sekundarstufe I und zu Beginn der gymnasialen Oberstufe* (S. 123-160). Hamburg.

Nikolova, R. (2011a): Lesekompetenz und Einstellungen zum Deutschunterricht. In: U. Vieluf, S. Ivanov, R. Nikolova (Hrsg.): *KESS 10/11. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen am Ende der Sekundarstufe I und zu Beginn der gymnasialen Oberstufe* (S. 31-74). Hamburg.

LAU 5

Lehmann, R.H. & Peek, R. (2011): LAU 5. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 5. Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg 1996. In: Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.): *LAU – Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Klassenstufen 5, 7 und 9* (S. 9-120). Münster: Waxmann.

Lehmann, R.H. Gänsfuß, R. & Peek, R. (2011a): LAU 7. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 7. Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg im September 1998. In: Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.): *LAU – Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Klassenstufen 5, 7 und 9* (S. 121-285). Münster: Waxmann.

Lehmann, R.H., Gänsfuß, R. & Husfeldt, V. (2011b): LAU 9 – Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg im September 2000. In: Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.): *LAU – Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Klassenstufen 5, 7 und 9* (S. 287-451). Münster: Waxmann.

TIMSS 2007

Bonsen, M., Frey, K.A. & Bos, W. (2008): Soziale Herkunft. In: W. Bos, M. Bonsen, J. Baumert, M. Prenzel, C. Selter, G. Walther (Hrsg.): *TIMSS 2007: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 141-156). Münster: Waxmann.

TIMSS Übergangsstudie

Gresch, C., Baumert, J. & Maaz, K. (2010): Empfehlungstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. In: K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 201-227). Bonn, Berlin: BMBF.

Jonkmann, K., Maaz, K., Neumann, M. & Gresch, C. (2010): Übergangsquoten und Zusammenhänge zu familiärem Hintergrund und schulischen Leistungen: Deskriptive Befunde. In: K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 123-150). Bonn, Berlin: BMBF.

Maaz, K. & Nagy, G. (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 151-180). Bonn, Berlin: BMBF.

Neumann, M., Milek, A., Maaz K. & Gresch, C. (2010): Zum Einfluss der Klassenzusammensetzung auf den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. In: K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 229-251). Bonn, Berlin: BMBF.

TIMSS 2011

Stubbe, T.C., Tarelli, I. & Wendt, H. (2012): Soziale Disparitäten der Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften. In: W. Bos, H. Wendt, C. Seiter & O. Köller (Hrsg.): *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 231-246). Münster: Waxmann.

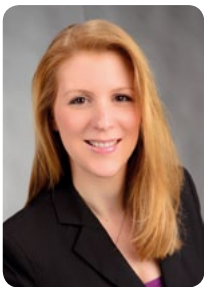
TOSCA-10 Baden-Württemberg

Trautwein, U., Nagy, G. & Maaz, K. (2011): Soziale Disparitäten und die Öffnung des Sekundarschulsystems. Eine Studie zum Übergang von der Realschule in die gymnasiale Oberstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (3), 445-463.

AUTORENANGABEN



Isabell van Ackeren ist Professorin für Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung in der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen und leitet dort die Arbeitsgruppe Bildungsforschung. Ihre Forschung konzentriert sich auf Fragen der Steuerung im Bildungssystem, Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung sowie international vergleichende Themen. Foto: Frank Preuß/UDE



Esther Dominique Klein ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Bildungsforschung an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft und hierbei insbesondere im Vergleich von Steuerungsfragen und Schulentwicklungsstrategien.

IMPRESSUM

Herausgeber

Wübben Stiftung gGmbH
Speditionstraße 13
40221 Düsseldorf
0211/93 37 08 00
info@wuebben-stiftung.de
www.wuebben-stiftung.de

Verantwortlich

Dr. Markus Warnke, Geschäftsführer, Wübben Stiftung

Redaktion

Kerstin Lehner, Leiterin Programme, Wübben Stiftung

ISBN

978-3-00-046045-6

Fotografien

Dennis Afraz

Gestaltung

fountain, Düsseldorf

Druck

Das Druckhaus Beineke Dickmanns GmbH

© 2014

Diese Publikation darf, unter Einhaltung der gängigen Zitierregeln und mit Angabe der Quelle, gern weiterverwendet werden:

Klein, Esther Dominique; van Ackeren, Isabell:
WOHER UND WOHIN. Soziale Herkunft und Bildungserfolg.
ZENTRALE GRUNDLAGEN UND BEFUNDE DER
SCHULLEISTUNGSVERGLEICHsstUDIEN.
Eine Expertise von Prof. Dr. Isabell van Ackeren und
Dr. Esther Dominique Klein im Auftrag der Wübben Stiftung.

ÜBER DIE WÜBBEN STIFTUNG

DIE GEMEINNÜTZIGE WÜBBEN STIFTUNG SETZT SICH DAFÜR EIN, DIE BILDUNGSCHANCEN VON SOZIOÖKONOMISCH BENACHTEILIGTEN KINDERN UND JUGENDLICHEN ZU VERBESSERN.

DAZU UNTERSTÜTZT SIE AKTEURE DES BILDUNGS- UND JUGENDHILFESYSTEMS, ENTLANG DER BILDUNGSKETTE 10 BIS 16-JÄHRIGER BEI DER ENTWICKLUNG, VERBREITUNG UND VERBESSERUNG WIRKSAMER ANGEBOTE. SCHWERPUNKT DER FÖRDERUNG SIND ENTWICKLUNGSPARTNERSCHAFTEN MIT KOMMUNEN, SCHULEN UND TRÄGERN DER JUGENDHILFE, UM VOR ORT ANHAND KLARER ZIELE UND INDIKATOREN AN MEHR CHANCENGERECHTIGKEIT ZU ARBEITEN.

