



Susanne Frank | Anne Sliwka (Hrsg.)

Eltern und Schule

Aspekte von Chancengerechtigkeit
und Teilhabe an Bildung

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Frank, Sliwka (Hg.), Eltern und Schule,
ISBN 978-3-7799-3312-0, © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel,
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3312-0>

Eltern und Schule

Komplexe Zusammenhänge – maßgebliche Wirkungen

Susanne Frank und Anne Sliwka

Eltern, Schule, Bildungschancen: Insbesondere seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 ist der Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund von Schülerinnen und Schülern und ihren Chancen auf Erfolg im deutschen Schulsystem in die gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Aufmerksamkeit gerückt. Weltweit belegen Studien, dass die familiäre Sozialisation eine entscheidende Einflussvariable auf das Lernen und den Schulerfolg von Kindern darstellt.

Empirische Studien im Kontext der PISA-Erhebung zeigen eine Reihe von spezifischen Problemfeldern auf, für deren Verständnis es notwendig ist, das Verhältnis von familiärer Sozialisation und schulischen Lernprozessen neu zu analysieren. So wirft „PISA in Focus“ (OECD 2014) ein Licht auf die Rolle von Eltern im Zusammenhang zwischen Hausaufgaben und schulischem Erfolg. Obwohl Hausaufgaben oft gerade als Übungsphasen für leistungsschwächere Schüler gedacht sind, nützen sie doch eher Kindern aus privilegierten Kontexten, die bereits über Startvorteile verfügen. Sozial begünstigte Schülerinnen und Schüler verbringen im OECD-Durchschnitt 1,6 Stunden pro Woche mehr mit Hausaufgaben als solche aus sozio-ökonomisch belasteteren Verhältnissen. Zugleich zeigen Schülerinnen und Schüler, die mehr Zeit für Hausaufgaben aufwenden, z.B. bessere PISA-Ergebnisse in Mathematik. Für benachteiligte Schülerinnen und Schüler können Hausaufgaben eine Last sein, wenn Eltern nicht in der Lage sind, ihre Kinder zu motivieren und zu unterstützen.

Ähnlich sieht es für den Bereich des Lesens aus (OECD 2011b): Elternengagement in der Leseförderung ihrer Kinder ist stark mit besserer Leistung der Kinder in PISA verknüpft. Studien deuten einen engen Zusammenhang zwischen elterlicher Beteiligung und dem Interesse eines Kindes am Lesen an. 15-jährige Schülerinnen und Schüler, deren Eltern in den Vorschul- und Schuljahren häufig mit ihnen Bücher lasen, erzielen höhere Ergebnisse in PISA 2009 als Kinder, deren Eltern wenig oder gar nicht mit ihnen gelesen haben. So beträgt unabhängig vom sozio-ökonomischen Status der Leistungsunterschied zwischen Jugendlichen, deren Eltern in der Kindheit ein- bis zweimal pro Woche ein Buch mit ihnen lasen und denen, die das nicht

taten, 25 Punkte, was einem halben Jahr Schulbesuch entspricht. Selbst bei gleichen sozio-ökonomischen Voraussetzungen erzielen Schülerinnen und Schüler, deren Eltern im ersten Grundschuljahr regelmäßig vorlasen, im Durchschnitt 14 Punkte mehr. 15-jährige Schülerinnen und Schüler, deren Eltern regelmäßig mit ihnen über politische und gesellschaftliche Themen sprechen, erzielen im Durchschnitt 28 Punkte mehr als Schülerinnen und Schüler, deren Eltern selten oder nie mit ihnen darüber diskutieren.

Als Einflussvariable haben Eltern also eine erhebliche Bedeutung für Bildungsprozesse, sodass das Verhältnis zwischen Eltern und Schule vor allem vor dem Hintergrund des Gebots der Chancengerechtigkeit neu auszuloten ist. Analysen im Kontext der PISA-Studie und anderer Folgestudien machen deutlich, dass gerade in Deutschland sozio-ökonomische Merkmale von Familien in besonders hohem Maße mit dem Schulerfolg von Kindern korrelieren. Dass es Schulsysteme auf der Welt gibt, in denen ein deutlich höherer Anteil an sozio-ökonomisch benachteiligten Schülerinnen und Schülern sehr gute Ergebnisse in den PISA-Domains erreicht als in der Bundesrepublik Deutschland (OECD 2011a), muss uns stutzig machen: Es macht deutlich, dass es den Bildungssystemen unterschiedlich gut gelingt, herkunftsbedingte Bildungsdisparitäten durch formale Bildungsprozesse zu kompensieren.

Diese Erkenntnis hat zwar auch in Deutschland bereits ein Umdenken ausgelöst, dennoch gilt es zu fragen, ob weitere Schritte notwendig sind, damit benachteiligte Kinder und Jugendliche faire Chancen für Bildung erhalten: Einige wichtige Reformen wurden bereits angestoßen. Sie sollen Bildungsinstitutionen besser in die Lage versetzen, benachteiligte Kinder und Jugendliche gezielt zu fördern und so die Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Herkunft zu mindern.

Die Einführung eines Bildungsmonitorings auf unterschiedlichen Systemebenen trägt dazu bei Daten zu generieren, die der zielorientierten Systemsteuerung dienen. Es ist dadurch einfacher geworden, Ressourcen passgenau zur Kompensation von Benachteiligung einzusetzen. Im Bereich der frühkindlichen Bildung wird verstärkt auf Sprachstandsdiagnostik und frühe Interventionen gesetzt, um die Abhängigkeit der Bildungschancen von sprachlicher Sozialisation in der Familie zu verringern. Im Schulsystem hat ein weitreichendes Umdenken eingesetzt, nach dem die gezielte Förderung von Kindern und Jugendlichen wichtiger ist als die frühe Selektion. Fast alle Bundesländer haben eine integrierte und inklusive Schulart geschaffen, die stärker diagnostisch arbeitet, auf die Personalisierung und die Förderung von Lernprozessen setzt und durch Ganztagsangebote auch die elterliche Hausaufgabenbetreuung und die starke Rolle der Eltern im Bereich der extra-curricularen Aktivitäten zu kompensieren versucht, um hier faire Chancen für Kinder und Jugendliche zu gewährleisten, deren Eltern keine Rundum-Förderung organisieren können. Langsam zeigen diese Maßnahmenbündel erste

Fortschritte, und es ist als ausgesprochen positiv zu werten, dass die sog. „Risikogruppe“ (die Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die in den PISA-Domains auf der niedrigsten Kompetenzstufe stehen) sich zwischen PISA 2000 und PISA 2012 im Mittelwert von 24 auf 16 Prozentpunkte reduziert hat. Der Blick in andere Bildungssysteme allerdings zeigt, dass noch immer viel zu tun bleibt. So müssen die unterschiedlichen Handlungsfelder im Kontext des Zusammenspiels von Eltern und Bildungsinstitutionen noch stärker systemisch und multi-perspektivisch in den Blick genommen werden. In neuen Kooperationsformen unterschiedlicher Akteure liegt ein teilweise noch unausgeschöpftes Potenzial zur Schaffung fairer Bildungs-Chancen für alle.

Ein noch in relativ geringem Umfang erforschtes Feld ist die Perspektive von Eltern und ihren Handlungsrationitäten in Bezug auf Bildung, Bildungsinstitutionen und das Bildungssystem insgesamt. In der empirischen Bildungsforschung kommt hierzu vor allem das Konzept der primären und sekundären Herkunftseffekte zum Tragen (Boudon 1974), das sich darauf bezieht, wie Familien „Bildungsaneignung“ ermöglichen und welche Bildungserwartungen sie an ihre Kinder weitergeben. Unter primären Herkunftseffekten versteht man schichtspezifische Unterschiede in der Bildungsaneignung, die wiederum für Unterschiede in den Schulleistungen von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft verantwortlich sind. Sekundäre Herkunftseffekte beschreiben schichtspezifische Entscheidungsprozesse zur Bildungskarriere von Kindern. Sekundäre Herkunftseffekte sind eine Ursache dafür, dass es bei gleichen Schulleistungen Unterschiede – und nicht Gleichheit – in den Bildungsentscheidungen der Eltern für ihre Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft gibt. In Deutschland haben sekundäre Herkunftseffekte nach wie vor einen mindestens so großen Einfluss auf Bildungsungleichheiten wie primäre Herkunftseffekte (Müller-Benedict 2007).

Die von der Konrad-Adenauer-Stiftung in Auftrag gegebene Studie „Eltern unter Druck“ (Merkle/Wippermann 2008) zeigte eindrücklich, dass Eltern Bildung zunehmend wichtig finden und der Bildungsdruck in den Familien gestiegen ist. Dabei sind die Ressourcen für die Unterstützung von Kindern in den Familien gesellschaftlich ungleich verteilt, sodass Kinder aus bestimmten sozialen Milieus teilweise mehrfach benachteiligt sind. Gleichzeitig steigt, wie die genannte Studie zeigt, der gesellschaftliche Druck auf die Eltern: Zum einen erwarten Schulen heute, dass Eltern ihre Kinder in Lernprozessen viel gezielter fördern. Nicht selten beinhalten schulische Arbeitsaufträge an Kinder und Jugendliche bereits die implizite Annahme der elterlichen Unterstützung. Zum anderen setzen sich Eltern durch die öffentliche Diskussion um Bildungsqualität selbst sehr viel stärker unter Druck, die vermeintlich mangelnde Qualität der schulischen Bildung durch eigenes Enga-

gement kompensieren zu müssen. Dies erzeugt ein Klima von Leistungsdruck auf der Seite derer, die finanzielle, kulturelle, soziale und andere Ressourcen zur Verfügung haben, um ihre Kinder zu fördern und durchgängig zu unterstützen. Auf der Seite der sozio-ökonomisch Benachteiligten kann das zu Resignation führen. Beides überfordert Familien und verschlechtert die Lernausgangsbedingungen der Kinder.

Ausgehend von der Tatsache, dass Eltern eine gewichtige Rolle für den Bildungserfolg ihrer Kinder spielen, sollten sie in ihrem Verhältnis zum Bildungssystem als Akteure betrachtet werden: Gerade weil Eltern die Zukunft ihrer Kinder am Herzen liegt, sind sie aktiv und reaktiv Handelnde, die mit ihrem erzieherischen und bildungsbegleitenden Handeln, ihren Möglichkeiten und Beschränkungen und ihren Entscheidungen die Bildungsbiografie ihrer Kinder im Wechselspiel mit den Gegebenheiten des Bildungssystems entscheidend prägen. In diesem Buch soll es um dieses Verhältnis von Eltern und Bildungssystem in Deutschland gehen, um die Eltern als Akteure und um die aus dieser Rolle resultierenden unterschiedlichen Teilhabemöglichkeiten ihrer Kinder an Bildung. Ziel des Buches ist auch, aus den dargestellten Zusammenhängen Schlussfolgerungen für eine chancengerechtere Gestaltung des Bildungssystems zu ziehen.

Die Wechselwirkung zwischen Bildungssystem auf der einen Seite und den in ihm handelnden Akteuren (insbesondere Eltern) soll dabei aus unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Perspektiven mithilfe verschiedener methodische Ansätze und auf drei Analyseebenen in den Blick genommen werden. Ziel ist eine differenzielle Sicht auf Eltern und Schule.

Der Band vereinigt theoretische und empirische Beiträge aus der Bildungsforschung, der Erziehungswissenschaft, der Bildungssoziologie sowie der Psychologie. Die dargestellten Forschungsansätze und -ergebnisse basieren sowohl auf quantitativen als auch qualitativen Methoden. Analytisch wird das Zusammenwirken von Eltern und Schulsystem bzw. Schule auf verschiedenen Ebenen betrachtet:

- der Ebene der Bildungsaspirationen und der Bildungs- und Schulwahlentscheidungen von Eltern (Kapitel I),
- der Ebene der Familie und ihrem Umfeld als Bildungsort (Kapitel II) sowie
- der Ebene der Kooperation zwischen Bildungsinstitution (Schule) und Familie (Kapitel III).

In Kapitel I stehen Bildungs- und Schulwahlentscheidungen sowie die Bildungsaspirationen von Eltern im Zusammenwirken mit dem deutschen Schulsystem und seinen strukturellen Besonderheiten und Entwicklungen im Mittelpunkt. Wie und aufgrund welcher Faktoren entscheiden Eltern

über den Bildungsweg ihrer Kinder in Deutschland? Wie wirkt sich das selektive Bildungssystem bzw. das Angebot von privaten und staatlichen Schulen hierbei aus? Welche heterogenen Erwartungen haben Eltern an Schule? Welche Aspekte von Chancengerechtigkeit werden berührt und welche kompensatorischen Maßnahmen können in diesem Bereich zu einem gewissen Ausgleich von Teilhabemöglichkeiten führen?

Hanna Dumont thematisiert in ihrem Beitrag die Ursachen und Auswirkungen elterlicher Schulentscheidungen und des familiären Hintergrunds beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I, der als entscheidender Abschnitt bei der Entstehung sozialer Ungleichheiten gilt. Dabei finden der empirische Forschungsstand zu primären und sekundären Herkunftseffekten sowie Ansätze zur Verringerung derselben besondere Beachtung.

Silke Trumpa geht in ihrem Beitrag, der auf einer qualitativen Forschung basiert, den Bedürfnislagen von Familien anhand einer exemplarischen Einzelfallanalyse nach. In dieser wird deutlich, welche Handlungsrationitäten bei der Schulwahl der Eltern (und dem Austritt aus dem staatlichen Schulsystem) wirksam werden. Trumpa stellt dar, wie Schule eine Entlastungs- und Kompensationsfunktion erhält und zeigt Möglichkeiten zur Erhöhung von Chancengerechtigkeit durch die Nutzung dieser Funktion auf.

Christine Henry-Huthmacher und **Elisabeth Hoffmann** diskutieren insbesondere anhand der Studie „Eltern – Lehrer – Schulerfolg“ (Wippermann/Wippermann/Krichner 2013) die milieuhängigen und damit heterogenen Elternerwartungen, Bildungsaspirationen und Rollenverständnisse im Zusammenwirken mit Schule. Dabei gehen sie auf die gestiegene Bedeutung von Bildung in heutiger Zeit, die veränderte Stellung des Kindes in der Familie und den Einfluss der Medien und Informationstechnologie auf Kinder und Jugendliche ein.

Die Beiträge in Kapitel II nehmen Aspekte und Einflussfaktoren familiärer Bildungsprozesse und des elterlichen Bildungs- bzw. Schulengagements in den Blick sowie deren Auswirkungen. Zudem werden bildungspolitische Möglichkeiten thematisiert, die Familie als Lernort vonseiten der Schule anzuerkennen oder durch Elternbildung weiterzuentwickeln.

Margrit Stamm geht in ihrem Beitrag von der Tatsache aus, dass die familiäre Sozialisation in der Familie ein wesentlicher Faktor für den Bildungserfolg und die frühkindliche Entwicklung ist. Darauf aufbauend stellt sie wichtige Ergebnisse der sog. FRANZ-Studie („Früher an die Bildung – erfolgreicher in die Zukunft“) aus der deutschsprachigen Schweiz dar und leitet dabei aus den vielfältigen Betreuungsmustern und Entwicklungsverläufen in Mittelschichtfamilien konkrete Empfehlungen für bildungspolitische Maßnahmen, auch in Hinblick auf sozial benachteiligte Familien, ab.

Peter Büchner setzt sich in Anbetracht des oft unverbundenen Nebeneinanders von Bildung, Erziehung und Betreuung an verschiedenen Orten und in unterschiedlicher Verantwortung mit dem Ziel der Schaffung einer "Kultur des Aufwachsens" in privater und öffentlicher Verantwortung auseinander. Um eine gleichberechtigte Bildungsteilhabe im umfassenden Sinne für alle Kinder zu erreichen, fordert er die stärkere Beachtung einer "habitusherstellenden" Bildungspolitik, die Habitusdifferenzen bewusst wahrnimmt und politisch wie pädagogisch auszugleichen versucht.

Der Beitrag von **Elke Wild** und **Marius Wieler** zeigt Möglichkeiten elterlicher Einflussnahme auf die Lern- und Leistungsentwicklung ihrer Kinder auf und fragt nach den Bestimmungsfaktoren für elterliches Schul- bzw. Bildungseingagements. Die Autoren diskutieren anhand eines Überblicks der Forschung die Bedeutung für Familienbildungsprogramme und geben darauf basierend einen Überblick wissenschaftlich fundierter Elterntrainings mit dem Ziel, Eltern in der optimalen Gestaltung häuslicher Lehr-Lern-Arrangements zu unterstützen.

Susanne Frank untersucht in ihrem Beitrag in Form einer Einzelfallstudie einer Elterngruppe aus dem Elternbildungsprogramm family die Frage, wie mit dem Spannungsfeld zwischen bildungspolitischen Zielsetzungen einerseits und teilnehmerorientierter Gestaltung von Elternbildung andererseits umgegangen werden kann. Dabei stehen die biografisch und gesellschaftlich geprägten Bedürfnisse der teilnehmenden Eltern im Mittelpunkt der Analyse.

Um das konkrete Zusammenwirken von Schule und Familie im Sinne des Bildungserfolgs der Kinder geht es in Kapitel III des Buchs. Welche Bedeutung hat das Zusammenwirken von Schule und Elternhaus für Chancengerechtigkeit? Welche Spielräume des Zusammenwirkens, die differenziell genutzt und unterschiedlich stark ausgestaltet werden können, eröffnen sich?

Der Beitrag von **Werner Sacher** plädiert für eine differenzierte und differenzierende Elternarbeit, die der Heterogenität von Familien sowie den Lehrkräften und der jeweiligen Schulart gerecht wird. Dabei werden die unterschiedlichen Merkmale von Eltern, Kindern und Schule sowie die praktische Umsetzung und deren Grenzen diskutiert.

Silke Hertel lenkt mit ihrem Beitrag den Blick auf die Elternberatung im schulischen Kontext. Dabei betrachtet sie sowohl Rahmenbedingungen an den Schulen als auch die Beratungskompetenz von Lehrkräften. Außerdem geht sie auf Befunde ein, welche Eltern Beratung wahrnehmen und wovon dies abhängt. Hieraus ergeben sich interessante Fragen bezogen auf Chancengerechtigkeit.

Anne Sliwka, **Britta Klopsch** und **Brandy Yee** analysieren in ihrem Beitrag School-Parent-Partnership-Konzepte aus Kanada, einem Land, das seit Jahren Erfahrungen mit bildungspolitischen Maßnahmen gesammelt hat, die

darauf abzielen den Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg zu entkoppeln, und damit im internationalen Vergleich deutliche Erfolge aufweisen kann. Dargestellt wird ein systemischer und ressourcenorientierter Ansatz, in dem Schule und Familie zusammenwirken, um die Potenzialfaltung von Kindern und Jugendlichen zu unterstützen.

Wir hoffen, mit diesem Buch und seiner spezifischen Perspektive auf Eltern und Schule einen weiteren Beitrag zum Verständnis von Handlungsrationa-
litäten, Wirkungszusammenhängen und einer chancengerechteren Gestaltung des Bildungssystems und der Förderung der Teilhabe aller Kinder an Bildung leisten zu können.

Literatur

- Boudon, R. (1974): Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in western society. Wiley series in urban research. New York: Wiley Interscience.
- Merkle, T./Wippermann, C. (2008): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision GmbH im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e. V (hrsg. von Henry-Huthmacher, C./Borchard, M.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Müller-Benedict, V. (2007): Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 59, H. 4, S. 615–639.
- OECD (Juni 2011a): PISA in Focus Nr. 5. How do some students overcome their socio-economic background? http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-in-focus_22260919 (Abruf: 10.2.2015).
- OECD (November 2011b): PISA in Focus Nr. 10: What can parents do to help their children succeed in school? http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-in-focus_22260919 (Abruf: 10.2.2015).
- OECD (Dezember 2014): PISA in Focus Nr. 46: Does homework perpetuate inequities in education? http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-in-focus_22260919 (Abruf: 10.2.2015).
- Wippermann, K./Wippermann, C./Kirchner, A. (2013): Eltern – Lehrer – Schulerfolg. Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung der Katholischen Stiftungsfachhochschule Benediktbeuren für die Konrad-Adenauer-Stiftung und das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (hrsg. von Henry-Huthmacher, C./Hoffmann, E./Borchard, M.). Stuttgart: Lucius & Lucius.

Kapitel 1

Bildungsaspirationen und Bildungsentscheidungen von Eltern

Schulentscheidungen von Eltern beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I

Ihre Auswirkungen auf soziale Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung¹

Hanna Dumont

1 Einführung

Ein zentrales Merkmal des deutschen Schulsystems besteht darin, dass Schülerinnen und Schüler nach der Grundschule in Abhängigkeit ihres Leistungsniveaus auf verschiedene Schulformen der Sekundarstufe I übergehen. Dieser Praxis liegt die Annahme zugrunde, dass Schülerinnen und Schüler in leistungshomogenen Lerngruppen besser gefördert werden können als in leistungsheterogenen Lerngruppen. Obwohl in den letzten Jahren eine zunehmende Entkopplung von besuchter Schulform und erreichtem Schulabschluss zu beobachten ist, sind mit der Frage, welche Schulform ein Kind besuchen soll, in vielen Fällen noch immer Fragen, welchen Bildungsabschluss das Kind erreichen und welche berufliche Laufbahn es einmal einschlagen wird, verknüpft. Damit stellen die Schulentscheidungen von Eltern beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I eine bedeutsame Weichenstellung für die Bildungsbiografien junger Menschen dar. Die Organisation und Bewältigung dieses Übergangs bzw. dieser Entscheidungssituation ist daher sowohl für die betroffenen Schülerinnen und Schüler als auch ihre Eltern von hoher Relevanz.

Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I ist jedoch nicht nur für einzelne Individuen, sondern auch aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive von großer Bedeutung, da Übergänge im Bildungssystem als entscheidende Stationen für die Entstehung von sozialen Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung identifiziert werden konnten (Maaz/Baumert/Traut-

1 Dieser Beitrag basiert auf einem bereits veröffentlichten Zeitschriftenartikel zur Thematik: Dumont, H./Maaz, K./Neumann, M./Becker, M. (2014): Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, S. 141–165.

wein 2009). Obwohl in den letzten Jahrzehnten ein allgemeiner Trend zum Besuch höherer Schulformen beobachtbar war, gibt es nach wie vor erhebliche soziale Ungleichheiten im Besuch verschiedener Schulformen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunft: So finden sich bspw. an Hauptschulen vor allem Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Schichten, während das Gymnasium durch eine Schülerschaft der oberen sozialen Schichten gekennzeichnet ist (Baumert/Stanat/Watermann 2006). Problematisch an diesen in Abhängigkeit der familiären Herkunft variierenden Schulformbesuchsquoten ist, dass diese nicht allein auf die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler zurückgeführt werden können. So hat eine Reihe von Studien zeigen können, dass die Wahrscheinlichkeit, das Gymnasium zu besuchen, selbst bei gleichen Schulleistungen für Kinder aus sozial privilegierten Familien höher ist als für Kinder aus sozial weniger begünstigten Familien (Arnold et al. 2007; Ditton/Krüsken/Schauenberg 2005; Stubbe/Bos/Euen 2012). Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, anhand des theoretischen und empirischen Forschungsstandes zu erklären, wie es zu den in Abhängigkeit der familiären Herkunft variierenden Übergangsquoten kommt und welche Rolle dabei die Schulentscheidungen der Eltern spielen. Daran anschließend soll auf mögliche Ansätze zum Ausgleich von sozialen Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I eingegangen werden.

2 Die Wirkungsweise des familiären Hintergrunds beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: primäre und sekundäre Herkunftseffekte

Um den Einfluss der familiären Herkunft beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I beschreiben und erklären zu können, hat sich in der Bildungsforschung der *mikrosoziologische Ansatz zur Wahl von Bildungswegen* von Raymond Boudon (1974) etabliert. Boudon zufolge lassen sich soziale Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung als Ergebnis individueller Entscheidungen – im vorliegenden Fall die Schulentscheidungen von Eltern für eine weiterführende Schule bzw. Schulform – verstehen. Für die Erklärung der jeweiligen Bildungsentscheidungen, die immer auch vor dem Hintergrund der vorherrschenden institutionellen Rahmenbedingungen betrachtet werden müssen, führt Boudon die Unterscheidung in primäre und sekundäre Effekte der familiären Herkunft ein.

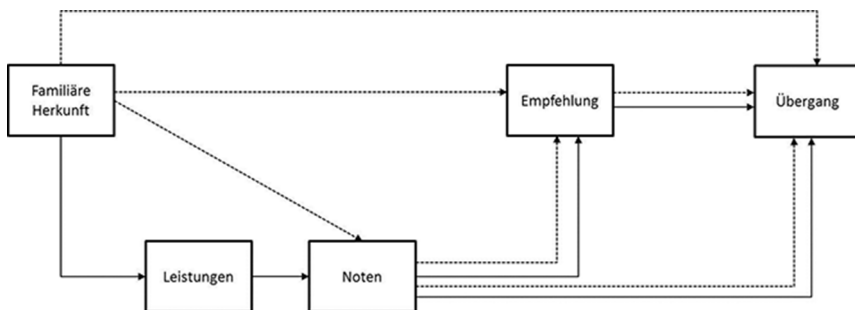
Als *primäre Herkunftseffekte* werden Einflüsse der familiären Herkunft bezeichnet, die in unterschiedlichen Schulleistungen resultieren. Solche primären Herkunftseffekte lassen sich als Folge einer unterschiedlichen Aus-

stattung von Familien mit ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital (Bourdieu 1983) verstehen. So ist bspw. davon auszugehen, dass Familien aus höheren sozialen Schichten ihren Kindern eine besonders kognitiv stimulierende häusliche Umgebung bieten können, was unmittelbar einen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Kinder hat. Von *sekundären Herkunftseffekten* spricht Boudon, wenn soziale Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung nicht auf Unterschiede in den schulischen Leistungen zurückgeführt werden können, sondern aus unterschiedlichen Bildungsaspirationen und einem unterschiedlichen Entscheidungsverhalten von Eltern resultieren. Dabei geht Boudon davon aus, dass dem Entscheidungsverhalten von Eltern unterschiedliche Kosten-Nutzen-Kalkulationen zugrunde liegen, die in Abhängigkeit der sozialen Schicht variieren. Das heißt, im Fall der Übergangentscheidung in die Sekundarstufe I wägen Eltern ab, welcher Nutzen sich aus dem Besuch einer bestimmten Schulform ergibt, welche Kosten damit verbunden sind und wählen dann diejenige Schulform für ihr Kind, die den größten Nutzen verspricht und die höchste Erfolgswahrscheinlichkeit hat.

Zusammenfassend können soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I demnach als Ergebnis des Zusammenspiels von primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft betrachtet werden. Ausgehend von Boudons Theorie haben Maaz und Nagy (2009) das Konzept der sekundären Herkunftseffekte für den Übergang nach der Grundschule spezifiziert und erweitert. Dabei gehen sie davon aus, dass das Übergangsverhalten nicht nur durch die Schulleistungen und das aktive Entscheidungsverhalten der Eltern bestimmt wird, sondern der Übergang in die Sekundarstufe I nicht ohne Berücksichtigung der durch die Lehrkräfte vergebenen Übergangs- bzw. Schullaufbahneempfehlungen, mit ihrer handlungsleitenden Funktion für Eltern, rekonstruiert werden kann. Da die Schullaufbahneempfehlungen wiederum größtenteils auf den Noten der Schülerinnen und Schüler basieren, sollten auch diese als zentrale Größen des Übergangsprozesses berücksichtigt werden. Folglich unterscheiden sie zwischen drei Arten von sekundären Herkunftseffekten: *Sekundäre Herkunftseffekte der Leistungsbeurteilung, der Schullaufbahneempfehlung und des Übergangsverhaltens*. Sekundäre Herkunftseffekte der Leistungsbeurteilung liegen vor, wenn Schülerinnen und Schüler aus niedrigeren sozialen Schichten trotz gleicher Testleistungen schlechtere Noten erhalten als Schülerinnen und Schüler aus höheren Schichten. Von sekundären Herkunftseffekten der Schullaufbahneempfehlung wird gesprochen, wenn Schülerinnen und Schüler aus höheren sozialen Schichten eher eine Gymnasialempfehlung bekommen als hinsichtlich ihrer Leistungen vergleichbare Schülerinnen und Schüler aus sozial niedrigeren Schichten. Sekundäre Herkunftseffekte des Übergangsverhaltens entsprechen den „klassischen“ sekundären Herkunftseffekten nach

Boudon. Auf der Basis dieser Unterscheidung ist in Abb. 1 die Wirkungsweise des familiären Hintergrunds beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I grafisch dargestellt.

Abbildung 1: Theoretisches Modell zum Einfluss der familiären Herkunft auf den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I



Durchgezogene Pfade stellen primäre Effekte dar. Gestrichelte Pfade stellen sekundäre Effekte dar.

Quelle: Baumert et al. 2010, S. 8.

3 Empirischer Forschungsstand zu sozialen Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I

Im Folgenden soll anhand der im vorangegangenen Abschnitt eingeführten Unterscheidung in primäre Herkunftseffekte, sekundäre Herkunftseffekte auf die Leistungsbeurteilung, die Schullaufbahnenempfehlung und das Übergangsverhalten der aktuelle empirische Forschungsstand zu sozialen Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I dargestellt werden.

3.1 Empirische Befunde zu primären Herkunftseffekten

Die Bedeutsamkeit der familiären Herkunft für die Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen konnte für Deutschland im Rahmen der PISA-Studien wiederholt gezeigt werden (Ehmke/Jude 2010). Aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungsbedingungen in Familien, unterscheiden sich Kinder bereits zu Beginn der Schulzeit in ihren Fähigkeiten und bringen auf diese Weise unterschiedliche Voraussetzungen für das schulische Lernen mit (Dubowy et al. 2008). Durch diese *primären Herkunftseffekte* lässt sich ein großer Teil der in Abhängigkeit der familiären Herkunft variierenden Be-

suchsquoten der verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I erklären: Kinder aus höheren sozialen Schichten besuchen zu einem großen Teil deswegen häufiger das Gymnasium als Kinder aus niedrigeren sozialen Schichten, da sie bessere Schulleistungen haben (Ditton/Krüskens 2006; Maaz/Nagy 2009; Neugebauer 2010; Stubbe/Bos/Euen 2012; Wagner/Helmke/Schrader 2009). Trotz der generellen Bedeutung der Schulleistungen von Schülerinnen und Schüler für den Übergang auf eine Schulform, lassen sich jedoch auch sekundäre Herkunftseffekte, d.h. Einflüsse der familiären Herkunft, die unabhängig von den Schulleistungen bestehen, finden.

3.2 Empirische Befunde zu sekundären Herkunftseffekten der Leistungsbeurteilung

Sekundäre Herkunftseffekte der Leistungsbeurteilung liegen vor, wenn Schülerinnen und Schüler mit gleichen Testleistungen je nach ihrer familiären Herkunft unterschiedliche Schulnoten erhalten. Dies könnte auf die Bewertungsgrundlagen der Lehrkräfte, z. B. in Form von positiven Vorurteilen gegenüber den Leistungen sozial privilegierter Schülerinnen und Schüler, zurückgeführt werden. Weiterhin ist denkbar, dass sekundäre Herkunftseffekte auf die Leistungsbeurteilung ein Resultat eines elterlichen Eingreifens in die Notenvergabe darstellen. Auch wenn die vorliegenden Studien keine Rückschlüsse über die genauen Wirkmechanismen erlauben, lassen sich in der Tat Effekte der familiären Herkunft auf die Schulnoten von Schülerinnen und Schülern finden. So werden Kinder aus sozial starken Familien bei gleichen Testleistungen im Vergleich zu Kindern aus sozial schwachen Familien besser benotet (Arnold et al. 2007; Stubbe/Bos 2008; Maaz/Nagy 2009).

3.3 Empirische Befunde zu sekundären Herkunftseffekten der Schullaufbahneempfehlung

Für sekundäre Herkunftseffekte der Schullaufbahneempfehlung gibt es inzwischen eine Fülle von empirischen Belegen. Deutschlandweit haben Kinder aus sozial schwächeren Familien selbst bei gleichen Testleistungen und gleichen Schulnoten eine signifikant geringere Chance, eine Gymnasialempfehlung zu bekommen, als Kinder aus sozial starken Familien (Arnold et al. 2007; Ditton/Krüskens 2006; Stubbe/Bos 2008; Maaz/Nagy 2009). Dies scheint zum Teil auf die Bewertungsgrundlage der Lehrkräfte zurückführbar zu sein. So erhält ein Kind aus bildungsnahem Elternhaus eher eine Gymnasialempfehlung als ein im Hinblick auf die Leistungen vergleichbares Kind aus bildungsfernem Elternhaus, da Lehrkräfte die Erfolgchancen des Kindes

aus bildungsnahem Elternhaus an der höheren Schulform aufgrund der elterlichen Unterstützung als höher einschätzen (Nölle et al. 2009). Der Effekt der familiären Herkunft auf die Schullaufbahneempfehlung lässt sich jedoch auch durch eine aktive Einflussnahme der Eltern auf die Empfehlungspraxis der Lehrkräfte erklären. So gibt es Hinweise darauf, dass Eltern einige mit den Lehrkräften über die Übergangsempfehlung ihres Kindes verhandeln oder Lehrkräfte solchen Auseinandersetzungen mit Eltern aus dem Weg gehen, indem sie bereits vor Vergabe der Übergangsempfehlung eine Anpassung der Noten vornehmen (Pohlmann-Rother 2010). Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich Eltern in ihren Schulformwünschen deutlich weniger an den tatsächlichen Schulleistungen ihrer Kinder orientieren als Lehrkräfte dies bei der Vergabe der Übergangsempfehlungen tun (Ditton/Krüsken/Schauenberg 2005).

3.4 Empirische Befunde zu sekundären Herkunftseffekten des Übergangsverhaltens

Wenngleich die Mehrzahl der Eltern ihr Kind auch an der von der Grundschule empfohlenen Schulform anmeldet, trifft dies nicht für alle Eltern zu. Dabei weichen Eltern je nach sozialer Herkunft in unterschiedlicher Weise von den Empfehlungen der Lehrkräfte ab: Während sich Eltern aus höheren sozialen Schichten häufiger für eine höhere Schulform als die empfohlene entscheiden, neigen sozial schwache Eltern zu Abweichungen nach unten, d.h. sie entscheiden sich bspw. häufiger gegen ein Gymnasium, obwohl eine entsprechende Empfehlung vonseiten der Grundschule vorliegt (Harazd/Ophuysen 2008). Diese unterschiedlichen Entscheidungsmuster von Eltern, die ein Resultat ihrer Bildungsaspirationen für ihr Kind sind, spiegeln sich im sekundären Herkunftseffekt des Übergangsverhaltens wider, der in einer Vielzahl von Studien belegt werden konnte (Becker 2000; Ditton/Krüsken 2006; Maaz/Nagy 2009; Wagner/Helmke/Schrader 2009; Dumont et al. 2013). In Bundesländern, in denen die Übergangsempfehlung der Grundschule bindend ist, ist der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Übergang weniger stark ausgeprägt (Gresch/Baumert/Maaz 2010; Neugebauer 2010; Dollmann 2011). Interessanterweise lassen sich die Befunde zum sekundären Herkunftseffekt des Übergangsverhaltens nicht ohne weiteres auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund übertragen. Kinder mit Migrationshintergrund sind zwar wie Kinder aus sozial schwachen Familien in höheren Schulformen unter- und in niedrigeren Schulformen überrepräsentiert, dies lässt sich aber im Wesentlichen auf den niedrigeren sozialen Status von Migranten zurückführen. Betrachtet man den spezifischen Anteil des Migrationshintergrunds, d.h. vergleicht man Kinder mit und ohne Mi-

grationshintergrund, die den gleichen sozialen Status aufweisen, zeigt sich, dass die Kinder mit Migrationshintergrund höhere Übergangschancen auf das Gymnasium haben als die Kinder, deren Eltern in Deutschland geboren wurden (Gresch 2012; Kristen/Dollmann 2009; Relikowski/Schneider/Blossfeld 2010). Diese Tatsache wird in der Regel auf die hohen Bildungsaspirationen von Familien mit Migrationshintergrund zurückgeführt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es nicht allein die Schulentcheidungen von Eltern sind, die zu den sozialen Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I führen. Der Einfluss der familiären Herkunft setzt viel früher ein: Bei den Lerngelegenheiten und Unterstützungsmöglichkeiten im Elternhaus, der je nach sozialer Herkunft unterschiedlichen Beurteilung von Kindern durch ihre Lehrkräfte oder der Einflussnahme von Eltern in den Benotungsprozess und den Prozess der Empfehlungsvergabe. Dabei ist davon auszugehen, dass die meisten dieser Mechanismen, die zu primären und sekundären Herkunftseffekten führen, sehr subtil stattfinden und den beteiligten Personen nicht notwendigerweise bewusst sind.

4 Ansätze zur Verringerung von sozialen Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I

Die im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Forschungsbefunde machen deutlich, dass sich eine Entkoppelung von familiärer Herkunft und Bildungsbeteiligung an den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I nicht durch die ausschließliche Fokussierung auf primäre oder sekundäre Effekte erreichen lässt, sondern vielmehr beide Herkunftseffekte gleichzeitig verringert werden müssen. Im Folgenden sollen Ansätze skizziert werden, wie die primären und sekundären Herkunftseffekte beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I reduziert werden könnten.

4.1 Ansätze zur Verringerung von primären Herkunftseffekten

Der Verringerung primärer Herkunftseffekte kommt nicht nur beim Übergangsprozess eine Schlüsselrolle zu, die Verbesserung der schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus sozial schwachen Familien stellt eine zentrale Aufgabe aller bildungspolitischer und bildungspraktischer Bemühungen dar. Da die meisten Unterschiede in kognitiven, motivationalen

und sozialen Fähigkeiten von Kindern bereits zu Beginn der Grundschule existieren und aus unterschiedlichen Lerngelegenheiten im Elternhaus resultieren, sollte Kindern aus sozial schwachen und bildungsfernen Familien die Möglichkeit gegeben werden, diese Lernerfahrungen außerhalb des eigenen Elternhauses nachzuholen. Dazu bieten sich in besonderem Maße gezielte Förderungen in staatlich organisierten Institutionen wie Kindertagesstätten, Kindergärten und Vorschulen an. Dabei ist davon auszugehen, dass die Fördermaßnahmen umso erfolgreicher sind, je früher sie beginnen. Neben der Bereitstellung von finanziellen Ressourcen für die frühkindliche Bildung ist hier jedoch auch die Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen notwendig, damit eine qualitativ hochwertige Betreuung und Förderung gewährleistet werden kann.

4.2 Ansätze zur Verringerung von sekundären Herkunftseffekten

Hinsichtlich der Verringerung von sekundären Herkunftseffekten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I sind verschiedene Ansätze denkbar. Hier wäre bspw. eine verstärkte Berücksichtigung von standardisierten Leistungstests bei der Erstellung von Noten als auch der Schullaufbahneempfehlungen durch die Lehrkräfte möglich, um die Qualität diagnostischer Entscheidungen zu erhöhen und sekundäre Herkunftseffekte der Leistungsbewertung und der Schullaufbahneempfehlungen zu verringern. Problematisch mag bei einer Konzentration auf standardisierte Leistungsdaten jedoch sein, dass motivationale Faktoren, die für die schulische Entwicklung von Bedeutung sind, unberücksichtigt bleiben. Darüber hinaus würden Schülerinnen und Schüler, die einen wenig anspruchsvollen Unterricht in der Grundschule erfahren, möglicherweise die angesetzten Leistungshürden des Tests nicht erreichen. Schließlich muss bedacht werden, dass zentrale Abschluss-tests am Ende der Grundschulzeit auch zu einem erhöhten Druck für Kinder, insbesondere von Eltern mit hohen Bildungsaspirationen, führen können.

Eine Möglichkeit zur Reduzierung sekundärer Herkunftseffekte des Übergangsverhaltens wäre das Einführen einer verbindlichen Schullaufbahneempfehlung in allen Bundesländern. Dies würde den schichtspezifischen Aspirationen von Eltern entgegenwirken und das tatsächliche Übergangsverhalten stärker an den Leistungen der Schülerinnen und Schüler ausrichten. Dabei muss jedoch bedacht werden, dass eine bindende Schulformempfehlung aus der Perspektive der Betroffenen durchaus als ungerecht betrachtet werden kann. Eine mögliche Alternative wäre eine verbesserte und institutionalisierte Form der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern