

Neumann, Marko; Becker, Michael; Maaz, Kai

Soziale Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung in der Grundschule und der Sekundarstufe I

formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally and content revised edition of the original source in:

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17 (2014) Suppl.24, S. 167-203



Bitte verwenden Sie beim Zitieren folgende URN /
Please use the following URN for citation:
urn:nbn:de:0111-pedocs-123749

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Soziale Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung in der Grundschule und der Sekundarstufe I

Marko Neumann · Michael Becker · Kai Maaz

Dr. M. Neumann · Dr. M. Becker · Prof. Dr. K. Maaz
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
Warschauer Str. 34–38, 10243 Berlin, Deutschland
E-Mail: marko.neumann@dipf.de

Dr. M. Becker
E-Mail: becker@dipf.de

Prof. Dr. K. Maaz
E-Mail: Maaz@dipf.de

Zusammenfassung: Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht die Frage, wie sich die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft während der Grundschule und der Sekundarstufe I entwickeln. Dabei ist vor allem von Interesse, inwieweit bereits zu Beginn der Schullaufbahn bestehende Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem sozialem Hintergrund im Laufe der Schulzeit weiter zunehmen, stabil bleiben oder eventuell sogar konvergierende Entwicklungsverläufe zu beobachten sind. Vor diesem Hintergrund werden vorhandene nationale und internationale Längsschnittstudien herangezogen, um ein Bild über empirisch vorzufindende Entwicklungsverläufe zeichnen zu können. Eine Reihe der vorliegenden Befunde deutet auf eine Öffnung der Leistungsschere zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft während der Schulzeit hin, wobei die diesbezügliche Befundlage für die Grundschule konsistenter ausfällt als für die weiterführenden Schulen. Darüber hinaus finden sich auch Hinweise dafür, dass die Schule und die institutionelle Ausgestaltung des Bildungssystems mit zur Öffnung der Leistungsschere beitragen.

Schlüsselwörter: Kompetenzerwerb · Leistungsentwicklung · Soziale Ungleichheiten · Grundschule · Sekundarstufe

Social disparities in achievement development during primary and secondary school

Abstract: The article focuses on the question how competencies of students with different social backgrounds develop during elementary and secondary school. In particular, it addresses if achievement disparities which exist before school entrance increase, remain stable, or even diminish during schooling. The article draws on both national and international studies with longitudinal designs examining the achievement development of students of different social backgrounds during primary or secondary school. Although the results are mixed to some extent, a large part indicates that differences in achievement increase during the time of schooling. The evidence seems more consistent for achievement development during elementary school. Additionally, there is some indication that schools and features of the educational system contribute to increasing achievement disparities between students of different social backgrounds.

Keywords: Achievement gains · Social disparities · Achievement gap · Primary school · Secondary school

1 Einleitung

Die nationalen und internationalen Schulleistungsstudien der letzten Jahre haben wiederholt deutlich gemacht, dass sich die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft deutlich unterscheiden. Dies gilt sowohl für die Grundschule (vgl. z. B. Bos et al. 2007; Richter et al. 2012) als auch die Sekundarstufe I (vgl. z. B. Ehmke und Jude 2010; Knigge und Leucht 2010; Kuhl et al. 2013). In diesem Zusammenhang wird bereits seit langem diskutiert, inwieweit es sich bei den in der Schule beobachteten Leistungsunterschieden vorwiegend um Unterschiede handelt, die in ähnlicher Weise bereits beim Schuleintritt bestehen und über die Zeit mehr oder weniger stabil bleiben oder ob sich herkunftsbezogene Unterschiede in den Schülerkompetenzen während der Schulzeit weiter vergrößern. Vor allem die Frage, in welchem Maß die Schule selbst, sei es über Spezifika der Lehrpersonen, des Unterrichtsgeschehens oder des Schulsystems, zu einer Vergrößerung von Leistungsunterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher familiärer Herkunft beiträgt, wird dabei kontrovers diskutiert und ist seit langem Gegenstand der wissenschaftlichen Forschung (Downey et al. 2004).

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage herkunftsbedingter Unterschiede im Kompetenzerwerb und betrachtet die diesbezüglichen Entwicklungen in der Grundschule und der Sekundarstufe I. Der Fokus liegt dabei weniger auf den umfänglich vorhandenen und gut dokumentierten Befunden zu Leistungsunterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft (Baumert und Schümer 2001; Bos et al. 2007; Ehmke und Jude 2010; Knigge und Leucht 2010; Richter et al. 2012), sondern vor allem auf der Frage differenzieller *Leistungsentwicklungen* während der Grundschulzeit und der Sekundarstufe I in Abhängigkeit der familiären Herkunft und den diesen Entwicklungsmustern zugrunde liegenden Erklärungsfaktoren und Prozessen. Damit rücken besonders *längsschnittlich* angelegte Untersuchungen in den Vordergrund, da sie die Analyse von Entwicklungsverläufen unter Einbezug schulischer und außerschulischer Einflussfaktoren ermöglichen (Blossfeld et al. 2010). Mit Blick auf herkunftsbezogene Disparitäten in der Kompetenzentwicklung werden im vorliegenden Beitrag in erster Linie Unterschiede der *sozialen* Herkunft betrachtet. Auf spezifische Aspekte der ethnisch-kulturellen Herkunft wird nur vereinzelt eingegangen.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Im nächsten Abschnitt wird zunächst in den theoretisch-konzeptionellen Rahmen eingeführt, auf dessen Grundlage die Frage herkunftsbedingter Unterschiede in der Leistungsentwicklung in der Vergangenheit und der Gegenwart untersucht wurde bzw. wird. Im Zentrum steht die Darstellung der verschiedenen diskutierten theoretischen Ansatzpunkte und Einflussfaktoren, die potenziell zur Entstehung differenzieller Entwicklungsverläufe zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft führen können bzw. zur Erklärung unterschiedlicher Entwicklungsmuster infrage kommen. Dabei werden einerseits außerschulische, primär in der Person des Schülers/der Schülerin und deren Herkunftsfamilie sowie im regionalen Wohnumfeld zu verortende Faktoren und andererseits vor allem Faktoren der Schule und der institutionellen Ausgestaltung des Bildungssystems betrachtet. Anschließend wird die empirische Befundlage zu herkunftsbezogenen differenziellen Leistungsentwicklungen in der Grundschule und der Sekundarstufe I dargestellt. Im Zentrum steht hier zunächst die Frage, inwieweit sich zu Beginn der Grundschulzeit bestehende Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft im Laufe der Grundschule und der Sekundarstufe I weiter vergrößern, stabil bleiben oder ob sich in Teilen sogar Hinweise für eine Reduzierung von Leistungsunterschieden im Sinne kompensatorischer Prozesse ausmachen lassen. Im Anschluss an diese stärker deskriptiv gehaltenen Ergebnisse werden vorhandene Forschungsbefunde zur Überprüfung der vorhandenen Erklärungsansätze herkunftsbedingter differenzieller Entwicklungsverläufe in der Kompetenzentwicklung referiert. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Frage, ob und in welchem Maß die Schule und die institutionelle Ausgestaltung des Schulsystems zu einer Öffnung der Leistungsschere zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft beitragen. Der Beitrag schließt mit einem zusammenfassenden Fazit und gibt einen Ausblick auf offene Forschungsfragen sowie mögliche Ansatzpunkte zur Reduktion herkunftsbedingter Unterschiede in der Kompetenzentwicklung.

2 Herkunftsbedingte Unterschiede im Kompetenzerwerb – Theoretisch-konzeptionelle Rahmung

Die in der Grundschule und der Sekundarstufe I zu beobachtenden Lernstände und Leistungsunterschiede sind das Ergebnis eines langfristigen Entwicklungsprozesses, bei dem individuelle Lernvoraussetzungen (wie z. B. Vorwissen, kognitive Grundfähigkeiten, Lernmotivation), familiäre Hintergrundmerkmale sowie die Quantität und Qualität schulischer und außerschulischer Lerngelegenheiten und deren Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler in komplexen Wechselbeziehungen ineinandergreifen (Caroll 1973; Helmke und Schrader 2010; Köller und Baumert 2002; Wang et al. 1993; Helmke und Weinert 1997). Für die Darstellung potenziell relevanter Faktoren bei der Entstehung sozialer Ungleichheiten im Kompetenzerwerb wird im Folgenden eine Zweiteilung vorgenommen. In Abschn. 2.1 wird zunächst auf individuelle, familiäre und andere außerschulische Einflussfaktoren, die herkunftsbezogene Unterschiede in der Kompetenzentwicklung bedingen können, eingegangen. In Abschn. 2.2 werden mögliche Einflussfaktoren auf der Seite der Schule und der institutionellen Ausgestaltung des Bildungssystems betrachtet (vgl. auch Maaz et al. 2009).

2.1 Individuelle, familiäre und weitere außerschulische Einflussfaktoren

Bezüglich der individuellen Lernvoraussetzungen bestehen bereits beim Schuleintritt deutliche Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher familiärer Herkunft, was insbesondere für sprachliche und mathematische Vorläuferfähigkeiten, aber auch für andere entwicklungsrelevante Aspekte gut belegt ist (Bowey 1995; Böhm und Kuhn 2000; Hecht et al. 2000; Lee und Burkham 2002; Molfese et al. 2003; Becker und Biedinger 2006; Cheadle 2008; Weinert et al. 2010; Anders et al. 2012; Belfi et al. 2013).

Dabei besteht kaum ein Zweifel, dass die zum Schuleintritt bestehenden Unterschiede in den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu einem Großteil auf strukturelle und prozessbezogene Merkmale der familiären Herkunft zurückzuführen sind, denen eine wesentliche Bedeutung für den Kompetenzerwerb zugeschrieben wird. Je nach Ausstattung mit ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen bzw.

„Kapitalien“ (vgl. Bourdieu 1983; Coleman 1988; im Überblick Baumert et al. 2003) stehen den Eltern unterschiedliche Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten zur Verfügung, die sich auf die Leistungsentwicklung vor und während der Schulzeit ihrer Kinder auswirken können. Dies kann sowohl in direkter als auch indirekter Perspektive relevant sein. Direkte Effekte des sozialen Hintergrunds bestünden darin, dass Familien in Abhängigkeit ihrer jeweiligen Ressourcen ihren Kindern unterschiedliche Anregung (Stimulation) und Lernunterstützung (Instruktion) bieten oder ihnen in unterschiedlicher Weise die Relevanz bestimmter Lernziele verdeutlichen (Motivation) (vgl. z. B. Burgess et al. 2002; Helmke et al. 2008; Morgan et al. 2008; Helmke und Schrader 2010). Indirekte Effekte wären beispielsweise darin zu sehen, dass sich Familien darin unterscheiden, wie Kinder externe Lernangebote (z. B. außerschulische Nachhilfeangebote) nutzen. Der Bedeutung der familiären Umwelt für die Zunahme herkunftsbezogener Disparitäten in der Kompetenzentwicklung wird unter anderem in sogenannten „Sommerloch-Studien“ (Alexander und Entwisle 1996; Entwisle et al. 1997; Alexander et al. 2001; Becker et al. 2008) nachgegangen, in denen die Entwicklungsverläufe von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft während der Schulzeit und in den Ferien vergleichend gegenübergestellt werden. Die in einigen Studien vorzufindenden Befunde, wonach die Leistungsentwicklung in den Ferien divergiert, während sie im Laufe des Schuljahres weitgehend parallel verläuft, werden hier als Hinweise auf eine disparitätssteigernde Rolle der familiären Herkunft und eine disparitätsmindernde Rolle der Schule interpretiert (vgl. dazu auch Abschn. 3.1).

Schließlich sind als außerschulische Faktoren, die zu differenziellen Entwicklungs-

verlaufen in Abhängigkeit der familiären Herkunft führen können, auch Unterschiede in den regionalen Kontexten der Nachbarschaft und der Schule denkbar, die als Sozialisationsmilieus fungieren und somit auch unterschiedliche Entwicklungschancen eröffnen können (vgl. Baumert et al. 2005). Entsprechend wurde in einer Reihe von Studien, insbesondere im Rahmen der US-amerikanischen Forschung zu *Neighborhood*-Effekten (vgl. z. B. Brooks-Gunn et al. 1993; Leventhal und Brooks-Gunn 2000), der Frage nachgegangen, ob und in welchem Maße wirtschaftliche, soziale und ethnisch-kulturelle Rahmenbedingungen von Schulen und wohnbezogenen Nachbarschaften einen Einfluss auf Bildungsverläufe, die Kompetenzentwicklung und andere Schüleroutcomes ausüben –und zwar zusätzlich zu den individuellen Lernvoraussetzungen und familiären Hintergrundmerkmalen der Schülerinnen und Schüler sowie deren unmittelbarer schulischer Lernumwelt (vgl. für Deutschland z. B. Baumert et al. 2005; sowie Helbig 2010).

2.2 Einflussfaktoren aufseiten der Schule und der institutionellen Ausgestaltung des Bildungssystems

Das für Deutschland festgestellte besonders hohe Ausmaß an sozialen Disparitäten im Kompetenzerwerb (vgl. Baumert und Schümer 2001) lässt die Frage aufkommen, inwieweit neben den im vorigen Abschnitt aufgeführten außerschulischen Faktoren auch die Schule bzw. die Ausgestaltung des Schulsystems zu den Leistungsunterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft beitragen. Dabei lässt sich eine Unterscheidung nach innerschulischen (vgl. Abschn. 2.2.1) und zwischenschulischen bzw. schulsystembezogenen (vgl. Abschn. 2.2.2 und 2.2.3) Aspekten vornehmen.

2.2.1 Soziale Benachteiligung innerhalb der Schule – Schule als Mittelschichtsorganisation?

Für die These, soziale Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung würden durch innerschulische Prozesse aufrechterhalten bzw. verstärkt, wird zumeist auf die Bourdieusche Annahme, dass die Schule durch ihre institutionalisierte Wertordnung vor allem Schülerinnen und Schüler aus weniger begünstigten sozialen Schichten benachteiligt, rekurriert (vgl. Bourdieu 1973; Bourdieu und Passeron 1977; Baumert et al. 2003). Durch spezifische, vor allem an den Normen der Mittelschicht orientierte, schulische Sprachkodes und Verkehrsformen und damit einhergehende sozial selektive Erwartungs-, Wertschätzungs- und Belohnungsstrukturen würden in Schule und Unterricht vor allem Schüler benachteiligt, denen diese, zum Großteil in der familiären Sozialisation erworbenen bzw. „habitualisierten“, Sprach- und Umgangsformen fremd sind (Schofield 2006; Alexander und Schofield 2008; Helsper et al. 2009).

In diesem Zusammenhang wird verschiedentlich auch argumentiert, dass seitens der Lehrkräfte bestehende stereotype Erwartungshaltungen bezüglich der Leistungsfähigkeit bzw. Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher familiärer Herkunft dazu führen können, dass vor allem Schülerinnen und Schüler aus ungünstigeren sozialen Verhältnissen niedrigere Überzeugungen bezüglich ihrer eigenen Fähigkeiten entwickeln, was sich im Sinne des bekannten „Pygmalion-Effekts“ (vgl. Rosenthal und Jacobson 1968) in geringeren Lernzuwächsen bei diesen Schülerinnen und Schülern niederschlagen könne (vgl. Aronson und Steel 2005; Schofield 2006; Alexander und Schofield 2008; Strand 2012; Belfi et al. 2013). Die differierenden Erwartungshaltungen könnten überdies auch zu sozialen Disparitäten in der Leistungsbewertung (vgl. z. B. Maaz et al. 2011a) führen, was sich wiederum hemmend auf die weitere Leistungsentwicklung auswirken könnte.

Eine alternative Erklärung zu den angeführten Mechanismen wäre jedoch auch, dass Schülerinnen und Schüler je nach sozialem Hintergrund allgemein zur Verfügung stehende schulische Lerngelegenheiten differenziell nutzen, ohne dass spezifische Prozesse, die bestimmte soziale Gruppen systematisch begünstigen oder benachteiligen, wirksam sind. Hierbei entstünden herkunftsbedingte Leistungsunterschiede durch die Vermittlung über im Wesentlichen kognitive Ressourcen, insbesondere die Intelligenz, Vorwissen und Motivation, wodurch sich die schon zu

Beginn der Schulzeit bestehenden Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft weiter vergrößern könnten (Weinert und Hany 2003; Ceci und Papierno 2005; DiPrete und Eirich 2006; Esser 2006; Baumert et al. 2012).

2.2.2 Soziale Benachteiligung zwischen Schulen und Schulformen aufgrund differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus

Eine in den letzten Jahren vor allem in Deutschland intensiv diskutierte Frage besteht darin, ob die institutionelle Ausgestaltung des Sekundarschulsystems zu einer Vergrößerung sozialer Ungleichheiten beim Kompetenzerwerb führt. Die vor allem im Anschluss an die PISA-Ergebnisse vorgebrachte Kritik am deutschen Schulsystem richtete sich in erster Linie gegen die international betrachtet sehr frühe Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf die unterschiedlichen Schulformen im Anschluss an die 4. bzw. 6. Klasse. Mit dieser frühen Schulformzuweisung sei bereits im Alter von 10 bzw. 12 Jahren vielfach festgelegt, mit welchen Abschlüssen die Schülerinnen und Schüler die Schule verlassen werden. Auf der anderen Seite wird argumentiert, dass mit der Entscheidung für die weiterführende Schulform gleichzeitig ein spezifisches Lernmilieu gewählt werde, das auch bei Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen und familiären Hintergrundmerkmale einen zusätzlichen Einfluss auf den Kompetenzzuwachs ausübt und Schülerinnen und Schüler mit gleichen Eingangsvoraussetzungen somit je nach besuchter Schulform unterschiedliche Entwicklungschancen erhielten (vgl. z. B. Baumert und Köller 1998; Baumert et al. 2006). Als besonders förderliche Lernumwelt wird – zumindest in Hinblick auf die Kompetenzentwicklung – üblicherweise das Gymnasium betrachtet, als weniger förderlich die Hauptschule und in Teilen auch die Gesamtschule (vgl. Baumert et al. 2000; Trautwein et al. 2007). Da Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit der sozialen Herkunft in unterschiedlichem Maß an den weiterführenden Schulformen vertreten sind (vgl. z. B. Ehmke und Jude 2010), würden Schülerinnen und Schüler niedriger sozialer Herkunft somit nach der Grundschule häufiger weniger fördernde Schulformen besuchen, während Schülerinnen und Schüler mit privilegiertem familiärem Hintergrund in stärkerem Maß von der positiveren Förderwirkung des Gymnasiums profitieren könnten, wodurch sich die herkunftsbezogenen Leistungsunterschiede im Laufe der Sekundarstufe I weiter vergrößern würden.

Die lernmilieuprägenden Faktoren werden dabei zum einen in der unterschiedlichen *Zusammensetzung der Schülerschaft* der weiterführenden Schulformen hinsichtlich leistungsbezogener, sozialer, ethnisch-kultureller und lernbiografischer Merkmale (Kompositionsmerkmale) gesehen (vgl. im Überblick Dumont et al. 2013b), die in erster Linie das Ergebnis der Übergangsauslese am Ende der Grundschule darstellt. Ihre kollektive Wirkung auf die Kompetenzentwicklung, so die Annahme, entfalten die Kompositionsmerkmale unter anderem über Leistungs- und Verhaltensnormen in der *Peergroup* und der Elternschaft, über innerhalb und zwischen Referenzgruppen stattfindende Vergleichsprozesse sowie die adaptive organisatorische, curriculare und didaktische Gestaltung des Unterrichts durch die Lehrkräfte (vgl. Dreeben und Barr 1988; Baumert et al. 2006). Zum anderen werden auch *institutionelle Unterschiede* zwischen den Schulformen, die unter anderem in unterschiedlichen Stundentafeln, Lehrplänen, Lehrerausbildungen und Unterrichtskulturen zum Ausdruck kommen (vgl. im Überblick Baumert et al. 2006), als wesentliche lernmilieuprägende und leistungswirksame Merkmale angesehen, die vor allem das Gymnasium von den anderen Schulformen abgrenzen. Mit Blick auf die Kompositionsmerkmale ist herauszustellen, dass diese auch für die Lernentwicklung an Grundschulen von Relevanz sein können, da aufgrund sozialstruktureller und ethnisch-kultureller Unterschiede in den schulischen Einzugsgebieten auch hier von nicht unerheblichen Unterschieden in der Schülerzusammensetzung auszugehen ist (vgl. z. B. Bellin 2009; Nikolova 2011). Während die in Abschn. 2.2.1 beschriebenen innerschulischen Prozesse vor allem mit einer Zunahme der Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher familiärer Herkunft *innerhalb* der Schulen einhergehen sollten, würden die differenziellen schulischen bzw. schulformbezogenen Fördereffekte in erster Linie zu einer Vergrößerung sozialer Ungleichheiten *zwischen* den Schulen führen.

2.2.3 Die Rolle des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I

Vor dem Hintergrund differenzieller Lern- und Entwicklungsumwelten rückt auch der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulformen in den Fokus, der zwar zu wesentlichen Teilen leistungsorientiert erfolgt (vgl. Maaz et al. 2010), allerdings darüber hinausgehend auch durch leistungsfremde Merkmale der sozialen und ethnisch-kulturellen Herkunft beeinflusst wird. So finden sich in einer Reihe von Studien Belege dafür, dass Schülerinnen und Schüler aus weniger privilegierten Familien bei gleichen Fachleistungen und kognitiven Grundfähigkeiten (gemessen über standardisierte Leistungstests) schlechter benotet werden, seltener eine Empfehlung für den Übergang in das Gymnasium erhalten und auch seltener in das Gymnasium übergehen (vgl. u. a. Lehmann et al. 1997; Merckens und Wessel 2002; Bos et al. 2004; Ditton 2005; Ditton et al. 2005; Arnold et al. 2007; Maaz et al. 2010; Dumont et al. in diesem Band). Ferner ist bekannt, dass auch die elterlichen Aspirationen für den weiteren Bildungsweg in Abhängigkeit der sozialen und ethnisch-kulturellen Herkunft variieren (Ditton et al. 2005; Ditton und Krüskens 2006; Paulus und Blossfeld 2007; Dumont et al. 2013a) und dies auch bei gleichen Schulleistungen der Kinder. In Anlehnung an Boudon (1974) werden diese Ungleichheitsmuster als „sekundäre“ Disparitäten bezeichnet und auf herkunftsspezifische Entscheidungs- und Bewertungsmuster sowie unterschiedliche Kosten-Nutzen-Abwägungen der beteiligten Akteure beim Übergang zurückgeführt (vgl. z. B. Jonkmann et al. 2010).

Dass der in Teilen sozial beeinflusste Übergang in die weiterführenden Schulen tatsächlich zur Genese von Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung während der Sekundarstufe beiträgt, ist allerdings daran gebunden, dass es in den weiterführenden Schulen überhaupt zu differenziellen Entwicklungen kommt: Förderten die unterschiedlichen Schulen und Schulformen ihre Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Leistung und Kompetenzen in gleicher Weise, so führte der Übergang und die darauffolgende Beschulung gegebenenfalls zu unterschiedlichen Abschlusszertifikaten, aber nicht zu unterschiedlichen Leistungsentwicklungen, was entsprechend kein Problem sozialer Disparitäten in der Kompetenzentwicklung darstellen würde (vgl. Maaz et al. 2009). Im engeren Sinne kann dies sogar darauf eingegrenzt werden, dass der Übergang nur dann eine Rolle in Bezug auf herkunftsbasierte Leistungsdisparitäten einnimmt, wenn sich die weiterführenden Schulen und insbesondere Schulformen differenziell auf die Leistungsveränderung auswirken. Es ist dabei nicht ausreichend, dass es lediglich zu divergierenden Entwicklungen, oft auch als „Scheren“- oder „Matthäus-Effekte“ (vgl. Abschn. 2.3) bezeichnet, kommt, sondern diese müssen auch auf die Schule/Schulform selbst im Sinne echter Kontexteffekte, unabhängig von den individuellen Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, zurückführbar sein (vgl. Baumert et al. 2006; Becker 2009). Nur im Falle kontextuell verursachter differenzieller Entwicklungsverläufe trägt die Übergangsentscheidung selbst zur Genese sozial bedingter Leistungsdisparitäten während der Sekundarstufe I bei. Die Frage der Einmündung in unterschiedliche Lern- und Entwicklungsmilieus ist darüber hinaus bereits beim Übergang in die Grundschule von Relevanz, etwa wenn Eltern mit höherem sozialem Status gezielt besonders prestigereiche Schulen ansteuern bzw. wenn Schülerinnen und Schüler aus sozial begünstigteren regionalen Einzugsgebieten in entsprechend positiv selektierte zusammengesetzte Grundschulen übergehen und von den dort gegebenen Lerngelegenheiten profitieren können.

2.3 Wer hat, dem wird gegeben – Kumulation bestehender Ausgangsvorteile in den Schülerkompetenzen über die Bildungsbiografie hinweg

Die vorstehenden Ausführungen haben deutlich gemacht, dass eine Vielzahl potenzieller Einfluss- und Wirkfaktoren aufseiten der Schülerinnen und Schüler, ihrer familiären Herkunft, des regionalen Kontextes sowie der schulischen Lernumwelt existieren, die zu differenziellen Leistungsentwicklungsverläufen in Abhängigkeit der familiären Herkunft führen können. Weit verbreitet ist dabei die Annahme, dass sich die beim Schuleintritt bestehenden Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher familiärer Herkunft im Laufe der Schulzeit weiter vergrößern (vgl. Sirin 2005; Baumert et al. 2012). Unter Bezugnahme auf den „Matthäus-Effekt“ („*The rich get richer, the poor get poorer*“) wird davon

ausgegangen, dass beispielsweise bei Schülerinnen und Schülern, die zu Beginn der Schulzeit bereits über einen großen Wortschatz verfügen, eine bessere Entwicklung des Leseverständnisses zu erwarten ist. Ein besseres Leseverständnis ermögliche wiederum einen effektiveren Umgang mit Texten, vor allem die bessere Erschließung der Bedeutung von unbekanntem Wörtern eines Textes aus dem Kontext, was dann wiederum zu einer Vergrößerung des sprachlichen Lexikons führe (vgl. Walberg und Tsai 1983; Stanovich 1986; Baumert et al. 2012). Damit kumulierten sich bestehende Ausgangsvorteile über die Zeit („*cumulative advantage*“; vgl. DePrete und Eirich 2006). Mit Blick auf den Kompetenzerwerb kann der Matthäus-Effekt auf unterschiedlichen Ebenen auftreten. Auf der Individualebene würde er sich aufgrund vorwissensabhängiger Lernraten in zunehmenden Unterschieden in den Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler zeigen, auf der Gruppenebene etwa in über die Schulzeit hinweg zunehmenden Leistungsunterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer oder ethnisch-kultureller Herkunftsgruppen (Baumert et al. 2012). Baumert et al. (2006) sprechen darüber hinaus von einem „institutionellen Matthäus-Effekt“ (S. 101), wenn Schülerinnen und Schüler aufgrund der Zugehörigkeit zu besonders positiv zusammengesetzten Klassen oder Schulen höhere Leistungszuwächse erzielen als vergleichbare Schülerinnen und Schüler in weniger günstig zusammengesetzten Lerngruppen.

Bezogen auf die Bildungsverläufe von Heranwachsenden lassen sich die skizzierten Prozesse auch mit bestimmten Charakteristika des Bildungssystems in Verbindung bringen, insbesondere den Übergangsschwellen zwischen den einzelnen Stufen des Bildungssystems. So würde beispielsweise der zum Schuleintritt bestehende Startvorteil leistungsstarker Schülerinnen und Schüler größere Lernraten während der Grundschule nach sich ziehen, die es dann wiederum wahrscheinlicher machen, nach der Grundschule auf ein Gymnasium bzw. eine günstig zusammengesetzte, prestigereiche weiterführende Schule überzugehen, deren angenommene Förderwirkung im weiteren Verlauf zusätzliche Unterschiede in der Leistungsentwicklung zur Folge hätte. Selbiges könnte sich wiederholen, wenn Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die Schule um Studienplätze an besonders stark nachgefragten Universitäten und die dort gegebenen Lerngelegenheiten konkurrieren.

Die beschriebenen Mechanismen setzen jedoch voraus, dass in den betreffenden Leistungsdomänen und Altersstufen vor allem für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in hinreichendem Maß weitere Lernzuwächse möglich sind, was etwa durch strukturelle Begrenzungen des Curriculums in bestimmten Schulstufen oder Schulformen nicht immer gegeben sein muss. Dies könnte beispielsweise dazu führen, dass sich die Zuwächse von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern gegen Ende einer bestimmten Bildungsstufe verringern, während die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler bestehende Leistungsrückstände in dieser Zeit zum Teil aufholen könnten. Hier würden dann kompensatorische Prozesse infolge zeitlich versetzter Lernverläufe auftreten. In welchem Maß Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft an diesen Kompensationsprozessen partizipieren würden und es darüber hinaus zu differenziellen Förderwirkungen der familiären und schulischen Umwelt in Abhängigkeit der familiären Herkunft kommt, bedarf dann nochmals einer spezifischen Betrachtung (vgl. Baumert et al. 2012).

3 Empirische Forschungsbefunde

Nach der in den vorigen Abschnitten erfolgten Darstellung theoretischer Aspekte zur Frage herkunftsabhängiger Leistungsentwicklungen sollen im Folgenden empirische Forschungsergebnisse zu differenziellen Lernzuwächsen in der Grundschule und der Sekundarstufe I referiert werden. In den Abschn. 3.1 und 3.2 werden zunächst nationale und internationale Befunde vorgestellt, die Auskunft darüber geben, inwieweit in der Grundschule und der Sekundarstufe I von unterschiedlichen Entwicklungsverläufen in Abhängigkeit der sozialen Herkunft auszugehen ist. In Abschn. 3.3 werden Befunde zur Frage aufgeführt, in welchem Maß die Schule bzw. das Schulsystem selbst zu sozialen Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung beitragen.

3.1 Soziale Disparitäten in der Kompetenzentwicklung in der Grundschule

Dass sich Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sozialer Herkunft sowohl beim Eintritt als auch gegen Ende der Grundschulzeit deutlich in ihrem erreichten Leistungsniveau unterscheiden, ist durch die Befunde einer Vielzahl – überwiegend querschnittlich angelegter – Untersuchungen umfassend belegt (Bos et al. 2007; Weinert et al. 2010; Richter et al. 2012). Ist man hingegen an der Frage interessiert, wie sich die herkunftsbezogenen Leistungsunterschiede im Laufe der Grundschulzeit entwickeln, ob sich also eine Verstärkung, eine Abnahme oder eine Stabilität in den beobachtbaren Ungleichheitsmustern findet, bedarf es insbesondere längsschnittlich angelegter Untersuchungen, um die Entwicklungsverläufe der Schülerinnen und Schüler in den Blick nehmen zu können. Im Folgenden werden diesbezüglich vorhandene nationale und internationale Befunde dargestellt.

Befunde aus nationalen Studien. Betrachtet man die nationale Forschungslage, finden sich im Wesentlichen vier zentrale Studien, in denen der Frage sozialer Disparitäten in der Kompetenzentwicklung während der Grundschulzeit auf längsschnittlicher Basis nachgegangen wurde (für die Untersuchung der Leistungsentwicklung in Abhängigkeit des Migrationshintergrunds vgl. zudem z. B. Herwartz-Emden et al. 2008). In der Studie *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem* (Koala-S; vgl. Ditton 2007) wurde die Leistungsentwicklung von Grundschülerinnen und Grundschulern aus Bayern und Sachsen vom Ende der 2. bis zum Ende der 4. Jahrgangsstufe in den Bereichen Leseverständnis, Rechtschreiben und Mathematik untersucht. Krüsken (2007) analysierte die herkunftsbezogene Entwicklung der Schülerleistungen der bayerischen Stichprobe während der 4. Jahrgangsstufe. Die Lernzuwächse wurden über die nach Kontrolle der Ausgangsleistungen aus Klasse 3 verbleibenden Residuen in den Schülerleistungen der 4. Jahrgangsstufe abgebildet. Die Befunde geben damit Auskunft darüber, wie sich die Leistungen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft bei angenommenen gleichen Ausgangsleistungen in Klasse 3 entwickeln. Als Indikator der sozialen Herkunft diente unter anderem der höchste Schulabschluss im Haushalt (maximal Hauptschulabschluss, mittlerer Schulabschluss, Abitur). Für alle drei Domänen zeigten sich die größten Zuwächse bei Schülerinnen und Schülern, von denen wenigstens ein Elternteil über das Abitur verfügte, die niedrigsten Zuwächse fanden sich für Kinder von Eltern, die maximal einen Hauptschulabschluss hatten. Die Unterschiede waren im Leseverständnis am stärksten ausgeprägt. Für die 4. Jahrgangsstufe zeigten sich hier also Hinweise auf eine Öffnung der Leistungsschere zwischen Schülerinnen und Schülern vergleichbarer Ausgangsleistungen aus Familien unterschiedlicher sozialer Herkunft. Ditton und Krüsken (2009) untersuchten unter Einbezug der sächsischen Schülerinnen und Schüler die Leistungsentwicklung von der 2. bis zur 4. Jahrgangsstufe und kamen dabei zu weitgehend vergleichbaren Ergebnissen. Ein interessanter Befund der Analysen von Ditton und Krüsken ist, dass sie zeigen können, dass sich im Leseverständnis und in Mathematik zwar insgesamt ein Rückgang der Leistungsstreuung findet, der vor allem auf stärkere Zuwächse anfänglich leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler zurückzuführen ist, sich innerhalb unterschiedlicher Leistungsgruppen (niedriges, mittleres, hohes Ausgangsniveau) jedoch jeweils die stärksten Zuwächse für Schülerinnen und Schüler mit hohem elterlichem Bildungshintergrund finden. Entsprechend erzielten Schülerinnen und Schüler mit vergleichbarem Ausgangsniveau unterschiedliche Lernzuwächse in Abhängigkeit der sozialen Herkunft. Betrachtet man hingegen die deskriptiven Zuwächse der sozialen Herkunftsgruppen ohne Berücksichtigung der Ausgangsleistungen, resultierten vergleichbare Zuwächse (vgl. Ditton und Krüsken 2009). Die unterschiedlichen Herkunftsgruppen lernen also im Mittel gleich viel hinzu. Gleichwohl ergeben sich unter Einbezug der Ausgangsleistungen höhere Zuwächse für Schülerinnen und Schüler aus sozial privilegierteren Familien, was Hinweise auf unterschiedliche familiäre Anregung und Unterstützung oder aber auf differenzielle Fördereffekte innerhalb und/oder zwischen den Schulen liefert (vgl. Abschn. 3.3).

Lehmann und Lenkeit (2008) haben die Leistungsentwicklung vom Ende der 4. bis zum Ende der 6. Jahrgangsstufe an Berliner Grundschulen auf der Datengrundlage der Studie

Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis: Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin (ELEMENT) untersucht. Ihre Ergebnisse deuten auf domänenspezifische Entwicklungsverläufe hin. So erzielten Schülerinnen und Schüler, deren Eltern keinen bzw. einen Hauptschulabschluss besaßen, im Leseverständnis im Mittel höhere Leistungszuwächse als Schülerinnen und Schüler von Eltern mit Abitur. Hier fanden sich somit Hinweise auf eine Annäherung der Leistungen unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen. In Mathematik ergab sich ein umgekehrtes Bild. Hier fielen die Zuwächse der Kinder von Eltern mit Hochschulzugangsberechtigung höher aus. Baumert et al. (2012) haben in vertiefenden Analysen die Entwicklungsverläufe unter expliziter Berücksichtigung pfadabhängiger (leistungsbezogener) und statusabhängiger (herkunftsbezogener) Einflussfaktoren (vgl. DiPrete und Eirich 2006) untersucht. Eine zentrale Frage ihrer Auswertungen bestand darin zu prüfen, in welchem Maß sich unter Berücksichtigung der vorwissensabhängigen Entwicklungsverläufe der Schülerinnen und Schüler Hinweise auf differenzielle Förder- bzw. Benachteiligungseffekte in Abhängigkeit der sozialen und ethnisch-kulturellen Herkunft innerhalb von Klassen und zwischen Schulen ausmachen ließen. Sowohl in Mathematik, aber auch im Lesen konnte ein kleiner, aber kumulativ wirkender Effekt der sozialen Herkunft zugunsten sozial privilegierter Schülerinnen und Schüler nachgewiesen werden. Eine spezifische kumulative Benachteiligung bzw. eine besondere Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund innerhalb von Schulklassen war hingegen nicht nachweisbar. Ferner ließ sich in Mathematik auch ein institutioneller Matthäus-Effekt beobachten, nach dem Klassen und Schulen mit höherem mittlerem Vorwissen größere Leistungszuwächse erzielen. Da das mittlere Fachleistungsniveau von Klassen und Schulen mit deren sozialer und ethnischer Zusammensetzung kovariert, ergibt sich daraus eine kumulative Benachteiligung von Einrichtungen in benachteiligten Stadtgebieten.

Auch in der in Bayern und Hessen durchgeführten Studie *Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter* (BiKS; vgl. Pfof et al. 2013) wurden herkunftsbezogene Unterschiede in der Leistungsentwicklung untersucht. Für die Lesekompetenz weisen die vorliegenden Ergebnisse für den Zeitraum vom Ende der 3. bis zum Ende der 4. Jahrgangsstufe auf einen Effekt des elterlichen Bildungshintergrunds hin (vgl. Schneider und Pfof 2013). Nach Kontrolle der Ausgangsleistungen in Klasse 3 erzielten Schülerinnen und Schüler von Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen in Klasse 4 bessere Testleistungen als die Schülerinnen und Schüler mit niedrigerem elterlichem Bildungshintergrund. Darüber hinaus liegen Befunde vor, wonach sich für Schülerinnen und Schüler, die nach der Grundschule auf unterschiedliche weiterführende Schulformen übergehen, bereits in der 4. Klasse der Grundschule unterschiedliche Entwicklungsverläufe finden, wobei spätere Gymnasiastinnen und Gymnasiasten höhere Zuwächse aufwiesen als spätere Hauptschülerinnen und Hauptschüler (vgl. Pfof et al. 2010). Damit sollte entsprechend auch eine Zunahme herkunftsbezogener Leistungsunterschiede im Laufe der 4. Klasse verbunden sein, wengleich sich dies im vorliegenden Fall nicht genauer explizieren lässt.

Hinweise auf herkunftsabhängige Unterschiede in der Kompetenzentwicklung finden sich schließlich auch in der Studie *Evaluation eines Vorschultrainings zur Prävention von Schriftspracherwerbsproblemen sowie Verlauf und Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule* (EVES; vgl. Zöllner und Roos 2009), die an 16 Heidelberger Grundschulen durchgeführt wurde und den gesamten Grundschulzeitraum abdeckt. Zumindest für die Bereiche Wortdekodierung und -rekodierung (als Vorläuferfähigkeiten der Lesekompetenz) konnte eine Zunahme herkunftsbezogener Leistungsunterschiede festgestellt werden. Im Bereich Rechtschreiben blieben die Leistungsdifferenzen im Wesentlichen stabil.

In allen der aufgeführten nationalen Untersuchungen finden sich damit Hinweise auf herkunftsbezogene Unterschiede in der Kompetenzentwicklung in der Grundschule, wengleich die Ergebnisse nur begrenzt konsistent ausfallen. So zeigen sich Unterschiede in Abhängigkeit der untersuchten Leistungsdomäne, zum Teil differieren die Ergebnisse aber auch danach, ob die Lernzuwächse rein deskriptiv auf Ebene der sozialen Herkunftsgruppen betrachtet werden oder eine kovarianz- bzw. regressionsanalytische Analyse der erreichten Leistungen unter Kontrolle der Ausgangsleistungen vorgenommen wird. Letzteres Vorgehen, welches stärker auf die Frage differenzieller familiärer bzw. schulischer Fördereffekte abzielt, liefert etwas einheitlichere Ergebnisse, die – bei Zugrundelegung gleicher Eingangsleistungen – für eine positivere

Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern aus sozial privilegierten Elternhäusern sprechen.

Befunde aus internationalen Studien. Auch auf internationaler Ebene wurde der Frage herkunftsbezogener Unterschiede in der Leistungsentwicklung während der Grundschule in einer Reihe von Untersuchungen nachgegangen. Für die USA liegen mehrere Untersuchungen vor, in denen auf der Datengrundlage der *Early Childhood Longitudinal Study– Kindergarten Class* (ECLS-K), einem großen national repräsentativen Sample von Kindern, die im Jahr 1998 in den Kindergarten eingetreten sind und anschließend im Längsschnitt weiterverfolgt wurden (vgl. Rathbun und West 2004), die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher familiärer Herkunft analysiert wurde (vgl. z. B. Downey et al. 2004; LoGerfo et al. 2006; Cheadle 2008; Morgan et al. 2008). Die Ergebnisse weisen konsistent auf eine Vergrößerung der Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen sozialen Lagen hin. Die Analysen von LoGerfo et al. (2006), in denen die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem ökonomischem Hintergrund (*higher vs. low income families*) gegenübergestellt wurde, ergaben, dass es im Leseverständnis vor allem während der 1. Klasse zu einer stärkeren Öffnung der Leistungsschere kam, während die Unterschiede während der 2. und 3. Klasse nur noch moderat zunahmen. In Mathematik fiel die Differenz in den Lernzuwächsen zwischen den Herkunftsgruppen in den betrachteten Zeiträumen hingegen weitestgehend gleichförmig aus. Mit Blick auf den in Abschn. 2.3. beschriebenen Matthäus-Effekt deuten die Analysen von Morgan et al. (2008) überdies darauf hin, dass die differenzielle Leistungsentwicklung vor allem auf einem langsameren Wachstum von Schülerinnen und Schülern aus weniger privilegierten Familien beruht und nur in geringem Maß auf beschleunigte Wachstumsraten von Schülerinnen und Schülern aus günstigeren familiären Verhältnissen zurückzuführen ist. Die Autoren gehen entsprechend von einem negativen „*one-sided Matthew effect*“ (vgl. Morgan et al. 2008,

S. 187) aus (für weitere Befunde zu herkunftsabhängigen Entwicklungsverläufen in den USA vgl. auch Jimerson et al. 1999; Hecht et al. 2000; Molfese et al. 2003; Entwisle et al. 2005; McCoach et al. 2006).

Caro et al. (2009) sind der Frage differenzieller herkunftsbezogener Leistungsentwicklungen in Kanada auf der Datengrundlage der *National Longitudinal Study of Children and Youth* (NLSCY; Statistics Canada 2001) nachgegangen. Für die Entwicklung der Leistungen in Mathematik zwischen der 2. und 6. Jahrgangsstufe der Grundschule können sie keine Unterschiede in der Leistungsentwicklung feststellen. Die bestehenden Ausgangsunterschiede scheinen also hier während der Grundschule stabil zu bleiben.

Luyten et al. (2009) haben die Entwicklung der Leistungen in Deutsch (Rechtschreibung) und Mathematik vom Ende der 3.¹ (Alter 6 Jahre) bis zum Ende der 7. (Alter 11 Jahre) Jahrgangsstufe an 45 Grundschulen in den Niederlanden untersucht, die in weiten Teilen als repräsentativ für die Gesamtheit der niederländischen Grundschulen angesehen werden können (Luyten et al. 2009). Ein besonderes Charakteristikum der Untersuchung ist die hohe Anzahl von durchgeführten Leistungsmessungen. So liegen für insgesamt neun Messzeitpunkte Informationen zum Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler vor. In ihren Analysen untersuchen die Autoren die Leistungsentwicklung von drei Schülergruppen: 1) Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund aus Low-SES-Familien, 2) Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus Low-SES-Familien, 3) nicht aus Low-SES-Familien stammende Schüler. Die Befunde fallen je nach Domäne unterschiedlich aus. Im Bereich Rechtschreiben finden sich leicht niedrigere Zuwächse für Low-SES-Schülerinnen und -Schüler ohne Migrationshintergrund und substantiell niedrigere Zuwächse für Low-SES-Schülerinnen und -Schüler mit Migrationshintergrund. In Mathematik erzielten hingegen Low-SES-Schülerinnen und -Schüler mit Migrationshintergrund die stärksten Zuwächse und konnten damit den in Klasse 3 bestehenden Ausgangsunterschied zu den sozial nicht benachteiligten Schülerinnen und Schülern reduzieren. Für Low-SES-Schülerinnen und -Schüler ohne Migrationshintergrund war kein entsprechender Effekt zu beobachten. Hier blieben die bestehenden Ausgangsunterschiede über die Zeit stabil. Die Autoren spekulieren, dass die stärkeren Zuwächse in Mathematik für die Low-SES-Schülerinnen und -Schüler mit Migrationshintergrund darauf zurückzuführen

sein könnten, dass ihnen die Verbesserung der Sprachkenntnisse während der Grundschule auch ein besseres Verständnis der mathematischen Unterrichtsinhalte ermöglicht (für weitere Befunde zu herkunftsabhängigen Entwicklungsverläufen in den Niederlanden vgl. auch Luyten et al. 2001; Guldmond und Bosker 2005, 2009; Peetsma et al. 2006; Luyten und Ten Bruggencate 2011).

Für Belgien liegen Befunde aus dem Projekt *School Careers in Primary Education* (SIBO) vor. Im Projekt wurde eine für den flämischen Teil Belgiens repräsentative Schülerstichprobe während der gesamten Grundschulzeit (von Klasse 1 bis Klasse 6) längsschnittlich untersucht. Belfi et al. (2013) haben auf dieser Datengrundlage die Leistungsentwicklung in den drei sprachlichen Subdomänen Lesegeschwindigkeit (*fluency*), Rechtschreibung und Leseverstehen untersucht. Mit Blick auf den sozioökonomischen Hintergrund zeigen ihre Befunde zwar deutliche Unterschiede in den Ausgangsleistungen der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sozialer Herkunft, SES-bezogene Unterschiede in den Lernzuwächsen während der Grundschule ließen sich jedoch nur für das Leseverstehen feststellen.

Hinweise auf herkunftsbezogene Unterschiede in der Leistungsentwicklung in *Großbritannien* finden sich in der Studie *Effective Pre-School and Primary School Education* (EPPE), in der Schülerinnen und Schüler vom Vorschulalter an über die Schullaufbahn hinweg untersucht werden (vgl. Sammons et al. 2007, 2008). Für die Leistungen im Lesen und in Mathematik in Klasse 5 zeigten sich nach Kontrolle der Ausgangsleistungen aus Jahrgangsstufe 1 jeweils höhere Lernstände für Schülerinnen und Schüler mit günstigeren sozialen Hintergrundmerkmalen (z. B. elterlicher Bildungshintergrund).

Zusammengenommen verdeutlichen damit auch die internationalen Befunde die Rolle der sozialen Herkunft für die Leistungsentwicklung in der Grundschule. Die meisten Ergebnisse deuten dabei auf ein Auseinandergehen der Leistungsschere im Laufe der Grundschulzeit hin. Zum Teil finden sich aber auch Hinweise auf stärkere Zuwächse besonders benachteiligter Gruppen (vgl. z. B. Luyten et al. 2009) oder auf Stabilität in den anfangs bestehenden Leistungsunterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft (vgl. z. B. Caro et al. 2009; Belfi et al. 2013). Im Folgenden sollen vorliegende Befunde für die herkunftsabhängige Leistungsentwicklung in der Sekundarstufe dargestellt werden.

3.2 Soziale Disparitäten in der Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe I

Befunde aus nationalen Studien. Für Deutschland liegen mittlerweile eine Reihe von Studien vor, die Aussagen über die Leistungsentwicklung in der Sekundarstufe I erlauben. Der Fokus liegt dabei allerdings vor allem auf der vergleichenden Betrachtung der Entwicklung in den verschiedenen Schulformen (vgl. Abschn. 3.3.3). Ist man hingegen an herkunftsbezogenen Unterschieden in der Lernentwicklung über die Gesamtheit der Sekundarschülerinnen und -schüler (ohne Berücksichtigung der Schulformzugehörigkeit) interessiert, fällt die Anzahl der für den nationalen Bereich vorliegenden Arbeiten vergleichsweise niedrig aus.

Die umfangreichsten Ergebnisse hierzu finden sich in der Studie *Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern* (KES; vgl. Bos et al. 2009; Bos und Gröblich 2010; Vieluf et al. 2011), in der die Leistungsentwicklung eines kompletten Hamburger Schülerjahrgangs vom Ende der Grundschule (Jahrgangsstufe 4) bis in die Jahrgangsstufe 13 untersucht wurde. Die Gesamtbetrachtung über die verschiedenen Domänen (Deutsch-Leseverständnis, Mathematik, Englisch und Naturwissenschaften) und Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I hinweg legt dabei überwiegend ähnliche Entwicklungsverläufe für die verschiedenen familiären Herkunftsgruppen nahe. Anfänglich bestehende Leistungsunterschiede beim Eintritt in die Sekundarstufe I (vgl. Bos und Pietsch 2005) sind dementsprechend bis zur 10. Jahrgangsstufe vergleichsweise stabil geblieben. Dies trifft besonders auf die Domänen Deutsch-Leseverständnis und Englisch zu. Zum Teil fanden sich jedoch auch Anzeichen leicht divergierender Lernzuwächse. So zeigten sich in Mathematik zwischen der 4. und 7. Jahrgangsstufe etwas größere Zuwächse für Schülerinnen und Schüler, von denen mindestens ein Elternteil über einen Hochschulabschluss verfügte, und zwischen der 7. und 8. Jahrgangsstufe für Schülerinnen und Schüler, von denen mindestens ein Elternteil das Abitur besaß. Allerdings

fanden sich in den beiden darauffolgenden Schuljahren in Klasse 9 und 10 dann höhere Zuwächse für Eltern mit Hauptschulabschluss, gefolgt von Eltern mit Realschulabschluss und Fachschulreife (ohne Abitur), sodass sich die Lernstände gegen Ende der Sekundarstufe I hier wieder etwas annäherten. In den Naturwissenschaften erzielten Schülerinnen und Schüler, deren Eltern einen Hochschul- bzw. Fachhochschulabschluss besaßen, zwischen der 7. und 8. Jahrgangsstufe etwas höhere Zuwächse. In den Klassen 9 und 10 ergibt sich ein weniger konsistentes Bild, da hier die höchsten Lernzuwächse von Schülerinnen und Schülern erreicht wurden, deren Eltern einen Hochschul- oder einen Hauptschulabschluss besaßen. Ein insgesamt betrachtet ähnliches Befundmuster zeigt sich auch, wenn anstelle des elterlichen Bildungshintergrunds die soziale Stellung nach der EGP-Klassifizierung von Erikson et al. (1979; *EGP I* = Obere Dienstklasse, *EGP II* = untere Dienstklasse, *EGP III* = Routinedienstleistungen, *EGP IV* = Selbstständige, *EGP V* = Facharbeiter und leitende Angestellte, *EGP VI* = un- und angelernte Arbeiter bzw. Landarbeiter), herangezogen wurde. Auch bezogen auf den Migrationshintergrund ergaben sich insgesamt betrachtet kaum Hinweise auf deutliche Unterschiede im Lernzuwachs, wenngleich für Mathematik zum Teil etwas größere Zuwächse für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund beobachtbar waren.

Insgesamt deuten die Befunde der KESS-Studie damit nicht auf substanziell divergierende Leistungsentwicklungen in Abhängigkeit der familiären Herkunft, sondern eher auf gleichförmige Entwicklungsverläufe hin. Die Befunde stehen hierin auch weitgehend in Einklang mit den Ergebnissen der zeitlich vorgelagerten *Hamburger Lernausgangslage- und Lernentwicklungsuntersuchung* (LAU; Lehmann et al. 1999; Lehmann et al. 2002), für die sich in vertiefenden Analysen von Caro und Lehmann (2009) für die Leistungen in Mathematik und im Leseverständnis sogar Hinweise auf eher konvergierende Entwicklungsverläufe zwischen Schülerinnen und Schülern aus Familien mit unterschiedlichem sozioökonomischem Hintergrund während der Sekundarstufe I fanden.

Der Frage differenzieller Entwicklungsverläufe in Abhängigkeit der familiären Herkunft wurde auch im Rahmen der längsschnittlichen Erweiterung der PISA-2003-Studie (PISA-I-Plus; vgl. Prenzel et al. 2006) nachgegangen. Untersucht wurde dabei die Lernentwicklung von der 9. zur 10. Jahrgangsstufe, wobei Schülerinnen und Schüler aus zum Hauptschulabschluss führenden Bildungsgängen nicht mit in die Untersuchung einbezogen wurden. Die Auswertungen für Mathematik (vgl. Ehmke et al. 2006) ergaben keine Hinweise auf differenzielle Entwicklungsverläufe: „Im Verlauf eines Schuljahres bleiben die sozialen Disparitäten in der mathematischen Kompetenz weitgehend unverändert bestehen. Unabhängig vom sozioökonomischen Status der Eltern oder ihrem Bildungsabschluss erreichen Jugendliche von der 9. bis zur 10. Klassenstufe einen gleich hohen durchschnittlichen Zuwachs in der mathematischen Kompetenz.“ (S. 239) Dieselben Befunde fanden sich auch für den Migrationshintergrund (Walter 2006), allerdings nur in Mathematik.²

Weitere Hinweise auf unterschiedliche Lernverläufe in Abhängigkeit der sozialen Herkunft liefert darüber hinaus die Studie *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (BIJU; Baumert et al. 1996), in der die Lernentwicklung zwischen der 7. und 13. Jahrgangsstufe in den Bundesländern (Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Berlin) untersucht wurde.

Deskriptive Befunde für die Leistungsentwicklung in Abhängigkeit der familiären Herkunft ohne Berücksichtigung der Schulformzugehörigkeit liegen für die BIJU-Daten nicht vor. Allerdings erlauben Analysen von Schnabel et al. (2002) Aussagen zur differenziellen herkunftsbezogenen Leistungsentwicklung. In den Analysen, die sich auf die Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Berlin beziehen, wurde die Mathematikleistung in der 10. Jahrgangsstufe durch die mathematische Ausgangsleistung in Klasse 7 sowie den sozioökonomischen Status (ISEI) und den elterlichen Bildungshintergrund vorhergesagt. Dabei zeigte sich, dass der sozioökonomische Status auch unter Kontrolle des Vorwissens eine zusätzliche Vorhersage der Lernstände in Klasse 10 leisten konnte. Zusätzliche Effekte für den elterlichen Bildungshintergrund waren nicht feststellbar. Durch die Hinzunahme der Indikatoren der familiären Herkunft stieg der Anteil der erklärten Varianz im Vergleich zu einem Modell mit ausschließlicher Berücksichtigung der Ausgangsleistungen um 3,5 % an. Bei gleichen Ausgangsleistungen fanden sich in der BIJU-Studie somit Hinweise auf unterschiedliche

Lernzuwächse in Abhängigkeit der familiären Herkunft.

Vergleichbare Analysen wurden auch im Rahmen der Studie *Deutsch Englisch Schülerleistungen International* (DESI; DESI-Konsortium 2008) durchgeführt (vgl. Rolff et al. 2008), in der die Leistungsentwicklung in der 9. Jahrgangsstufe untersucht wird. Für die Kompetenzbereiche Deutsch-Leseverstehen und Englisch (C-Test) waren nach Kontrolle der Ausgangsleistungen weder bezogen auf den sozioökonomischen Status noch mit Blick auf den elterlichen Bildungshintergrund Unterschiede in den Lernständen am Ende der 9. Jahrgangsstufe feststellbar. Lediglich für den Besitz an Kulturgütern fand sich ein Effekt auf den Zuwachs im Leseverstehen. Der Lernzuwachs für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund fiel in etwa gleich hoch aus, sowohl im Leseverstehen als auch in Englisch (vgl. DESI-Konsortium 2006). In den aufgeführten nationalen Untersuchungen finden sich damit nur vereinzelt Befunde, die für herkunftsbezogene Unterschiede in der Kompetenzentwicklung während der Sekundarstufe I sprechen.

Befunde aus internationalen Studien. In der *National Education Longitudinal Study* (NELS) wurde die Leistungsentwicklung in den USA in den vier Domänen Mathematik, Leseverständnis, Naturwissenschaft und *Social Studies* (Geschichte, Geografie und Staatsbürgerkunde) von der 8. bis zur 10. Jahrgangsstufe in Abhängigkeit der sozialen Herkunft (SES-Quartile) untersucht (vgl. Scott et al. 1995). Dabei ließen sich ausschließlich für den Bereich der Naturwissenschaften Unterschiede in den mittleren Lernzuwächsen der verschiedenen Gruppen feststellen. Schülerinnen und Schüler mit höherem sozioökonomischem Status erzielten höhere Zuwächse als Schülerinnen und Schüler mit niedrigerem sozioökonomischem Status. LoGerfo et al. (2006) untersuchten die herkunftsabhängige Leistungsentwicklung im Leseverstehen und in Mathematik auf derselben Datengrundlage. Anstelle der Unterteilung in SES-Quartile nahmen sie jedoch eine Unterteilung in *higher vs. low income families* vor. Für das Leseverstehen können sie in Analogie zu den Befunden von Scott et al. (1995) ebenfalls keine Unterschiede in den Lernzuwächsen feststellen. In Mathematik deuten ihre Befunde jedoch auf etwas niedrigere Zuwächse von Schülerinnen und Schülern aus *Low-income*-Familien hin, was damit auch die Bedeutung der jeweils vorgenommenen Operationalisierung der sozialen Herkunft für die resultierenden Befunde herausstellt.

Auf der Datengrundlage der ebenfalls US-amerikanischen *Longitudinal Study of American Youth* (LSAY; vgl. Miller et al. 1992) wurde der Lernzuwachs in Mathematik in Abhängigkeit des elterlichen Bildungshintergrunds und der Elternhausressourcen zwischen der 7. und 10. bzw. 7. und 12. Jahrgangsstufe (vgl. Ai 2002; Wilkins und Ma 2002) untersucht. Die Analysen ergaben ebenfalls kaum Hinweise auf stärker divergierende Entwicklungsverläufe. Lediglich für leistungsschwächere Mädchen ließ sich ein Einfluss der Elternhausressourcen auf den Lernzuwachs zwischen der 7. und 10. Jahrgangsstufe feststellen (vgl. Ai 2002). Die Ergebnisse von Wilkins und Ma (2002) legen für einige mathematische Subfacetten (z. B. Statistik und Geometrie in der *middle school*) sogar ein stärkeres Wachstum für Schülerinnen und Schüler mit niedrigerem elterlichem Bildungshintergrund nahe. Die Autoren spekulieren, dass dies möglicherweise ein Indiz für zeitlich verlagerte Lernentwicklungsverläufe in den unterschiedlichen Schülergruppen sein könnte, was sich darin äußert, dass „[...] high-SES students start out, for example, in Grade 7 near their peak of growth having already begun to level off and naturally grow slower toward the peak, whereas low-SES students, starting far below the peak, exhibit faster growth rates, resulting from what might be referred to as a ‚learning curve‘ effect“ (Wilkins und Ma 2002, S. 297). Ma und Wilkins (2002) haben darüber hinaus auf Basis derselben Datengrundlage die Leistungsentwicklung in den Naturwissenschaften von der 7. bis zur 12. Jahrgangsstufe untersucht. Dabei zeigten sich deutlichere Effekte der sozialen Herkunft auf die Lernzuwächse: Je günstiger die sozioökonomische Herkunft, desto größer fielen die Zuwächse aus. Die Ergebnisse für die Naturwissenschaften weisen damit Parallelen zu den oben aufgeführten Befunden der NELS-Studie auf, in der sich ebenfalls divergierende Entwicklungsverläufe im Bereich der Naturwissenschaft fanden.

Deutlichere Hinweise für divergierende Entwicklungsverläufe während der Sekundarschulzeit finden sich in der bereits erwähnten Untersuchung von Caro et al. (2009), in der die Entwicklung der Mathematikleistungen von der 2. bis zur 10. Jahrgangsstufe in Kanada auf der

Datengrundlage der *National Longitudinal Study of Children and Youth* (NLSCY; Statistics Canada 2001) untersucht wurde. Während sich in der Grundschule im Mittel parallele Entwicklungsverläufe zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft zeigten, resultierten für die *middle school* (Klasse 7–10) substantielle Unterschiede in den Lernzuwächsen, mit entsprechenden Konsequenzen für die Leistungsunterschiede zwischen den Herkunftsgruppen in der Mittelstufe: „Ultimately, the average gap between the ages of 12 to 15 years is twice as large as the average gap between the ages of 7 to 11 years“ (Caro et al. 2009, S. 577).

Befunde zur Frage herkunftsabhängiger Entwicklungsverläufe in *Großbritannien* liefert das *Effective Pre-School, Primary and Secondary Education Project* (EPPSE 3–16; vgl. Sammons et al. 2012). Die Ergebnisse weisen nach Kontrolle der Ausgangsleistungen der 6. Jahrgangsstufe (Ende der Grundschule) höhere Lernstände in Klasse 9 für Schülerinnen und Schüler aus Familien mit höherem elterlichem Bildungshintergrund aus. Bei gleichen Ausgangsleistungen erzielten Schülerinnen und Schüler höherer sozialer Schichten somit größere Lernzuwächse. Dieses Ergebnis fand sich sowohl für die Leistungen in Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften (vgl. Sammons et al. 2012).

Für den flämischen Teil *Belgiens* haben Opendakker et al. (2002) die Leistungsentwicklung in Mathematik während des zweiten Jahres der Sekundarschule in Flandern auf der Datengrundlage des LOSO-Projektes (*Longitudinal Research in Secondary Education*) untersucht. Ihre mehrbenenanalytischen Auswertungen ergaben auf der Schülerenebene ebenfalls größere Lernzuwächse für Schülerinnen und Schüler aus Familien mit höherem sozioökonomischem Status. Vergleichbare Ergebnisse fanden sich auch für den Bereich der sprachlichen Kompetenzen (vgl. De Fraine et al. 2003).

Zusammenfassend betrachtet machen die aufgeführten nationalen und internationalen Befunde zur Leistungsentwicklung in Abhängigkeit der familiären Herkunft deutlich, dass sich in mehreren Studien Hinweise für eine Auseinanderentwicklung der Schülerkompetenzen im Laufe der Sekundarstufe finden lassen. Gleichwohl deuten die Ergebnisse eines nicht unerheblichen Teils der aufgeführten Studien (und hier vor allem der nationalen Studien) eher auf parallele und zum Teil sogar konvergierende Entwicklungsverläufe von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher familiärer Herkunft hin. Herauszustellen ist ferner, dass die Ergebnisse je nach Land/Bundesland, betrachteter Klassenstufe, untersuchter Leistungsdomäne und vorgenommener Operationalisierung des sozialen Hintergrunds variieren können. Insgesamt kann damit konstatiert werden, dass die Forschungslage für die Sekundarstufe I etwas weniger eindeutig ausfällt als für die Grundschule, für die von einzelnen Ausnahmen abgesehen überwiegend eine Zunahme der Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft festgestellt wurde. In den folgenden Abschnitten werden empirische Forschungsbefunde zum Einfluss der Schule und des Schulsystems auf herkunftsspezifische Entwicklungsverläufe in Abhängigkeit der sozialen Herkunft aufgeführt.

3.3 In welchem Maß tragen die Schule bzw. das Schulsystem zu sozialen Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung bei?

3.3.1 „Are schools the great equalizer?“ – Befunde aus Sommerloch-Studien

Ob und inwieweit die Institution Schule als solche einen Beitrag zur Entstehung von Kompetenzunterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher familiärer Herkunft leistet, ist seit langem Gegenstand der Forschung. Vor allem die Frage, welche Rolle der Schule diesbezüglich im Verhältnis zu den Einflussfaktoren der familiären und nachbarschaftsbezogenen Wohnumwelt zukommt, war und ist dabei immer wieder von Interesse, vor allem im Rahmen der sogenannten „Sommerloch-Studien“ bzw. *Summer-setback*-Studien (vgl. z. B. Alexander et al. 2001; Downey et al. 2004). Die Schwierigkeit dieses Forschungszweigs, den differenziellen Einfluss häuslicher und nachbarschaftlicher auf der einen und schulischer Umwelten auf der anderen Seite zu quantifizieren, besteht darin, dass mit Beginn der Pflichtschulzeit häusliche und nachbarschaftliche Effekte stets mit dem Einfluss der

Schule konfundiert sind, da Beschulung in modernen Industriegesellschaften in der Regel unter globaler Beteiligung aller Kinder angelegt ist (vgl. Kunter und Baumert 2008). Um dies zu umgehen, werden in den Sommerloch-Studien schulfreie Zeiten, also die Schulferien, herangezogen. Konkret werden die Entwicklungsverläufe von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher familiärer Herkunft während der Ferienzeit gegenübergestellt, einer Zeit, in der die Wirkung der Schule sehr eingeschränkt ist. Sofern sich hier herkunftsabhängige Unterschiede in der Kompetenzentwicklung finden, wird dies in erster Linie auf Unterschiede in der häuslichen und nachbarschaftlichen Umwelt zurückgeführt. Besonders interessant ist dann die Gegenüberstellung der während der Ferien beobachteten Entwicklungsverläufe mit den Entwicklungsverläufen während des Schuljahres, da sich daraus Hinweise auf im Vergleich zur außerschulischen Umwelt eher ungleichheitsmindernde oder ungleichheitsverstärkende Einflüsse der Schule ableiten lassen.

Dieser Zusammenhang wurde vor allem in den US-amerikanischen *Summer-setback*-Studien, und hier insbesondere für die Primarstufe, untersucht (Heyns 1978, 1987; Alexander und Entwisle 1996; Entwisle et al. 1997; Alexander et al. 2001). Die Befunde für die US-amerikanische Situation sind relativ eindeutig, und zwar dergestalt, dass die Leistungsentwicklung in den ersten Schuljahren je nach sozioökonomischer und -kultureller Herkunftsgruppe stark auseinander geht und dies in stärkerem Maß in der beschulungsfreien Zeit. Die Zeit, die Kinder in der Schule verbringen, wirkt hingegen stärker homogenisierend, da die Leistungsentwicklungen zwischen den Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher familiärer Herkunft während des Schuljahres weniger stark divergieren als in den Ferien bzw. eher parallel verlaufen (vgl. zusammenfassend Cooper et al. 1996). Für die europäische Bildungslandschaft wurden derlei Effekte jedoch kaum reproduziert, wobei darauf hinzuweisen ist, dass bislang nur sehr wenige Studien zu diesem Thema vorliegen (Lindahl 2001; Verachtert et al. 2009). In Deutschland gibt es bislang nur eine Studie zum saisonalen Lernen von Becker et al. (2008). Mit einer Erweiterung der Berliner Grundschuluntersuchung ELEMENT (Lehmann und Nikolova 2005; Lehmann und Lenkeit 2008) konnten Becker und Kollegen Anhaltspunkte dafür erbringen, dass auch in Deutschland das außerschulische Umfeld in den Sommerferien von der 4. zur 5. Klasse zur Entstehung bzw. Vergrößerung von Leistungsungleichheiten beitragen kann (Becker et al. 2008). Ob für die Sekundarschulzeit von gleichen Effekten auszugehen ist, wurde bislang noch nicht untersucht und kann entsprechend nicht beantwortet werden. Gleichwohl sprechen die Befunde der Sommerloch-Studien insgesamt für eine im Vergleich zu häuslichen und nachbarschaftlichen Einflussfaktoren eher disparitätsmindernde Wirkung des Schulbesuchs.

3.3.2 Soziale Benachteiligung innerhalb von Schulen

Dass der Institution Schule im Vergleich zur außerschulischen Lernumwelt eher eine disparitätsreduzierende Rolle zuzukommen scheint, schließt nicht aus, dass es innerhalb der Schule dennoch zur Benachteiligung bestimmter Schülergruppen kommen kann (vgl. Maaz et al. 2009). Dabei werden aus theoretischer Sicht einerseits sozial selektive Erwartungs-, Wertschätzungs- und Belohnungsstrukturen in Bildungsinstitutionen zugrunde gelegt (vgl. Alexander und Schofield 2008; Helsper et al. 2009). Zum anderen wird ein *misfit* zwischen sozialem und kulturellem Habitus von unteren (bildungsfernen) Sozialschichten und ethnischen Minoritäten einerseits und schulischen Verhaltensnormen und Sprachkodes andererseits postuliert (vgl. Bourdieu und Passeron 1977; Cummins 2000). Darüber hinaus wird vielfach von einer sozialschichtabhängigen unterschiedlich effektiven Nutzung universal verfügbarer schulischer Lerngelegenheiten ausgegangen (DiPrete und Eirich 2006; Esser 2006; Baumert et al. 2012).

Allerdings fallen die diesbezüglich vorhandenen empirischen Evidenzen eher dünn aus, insbesondere wenn es darum geht, eventuell vorhandene schulseitige Benachteiligungsmechanismen und -prozesse mit Unterschieden im Lernzuwachs von Schülerinnen

und Schülern unterschiedlicher familiärer Herkunft in Verbindung zu bringen (vgl. auch Maaz et al. 2009), was keineswegs trivial ist. Sofern innerschulische leistungswirksame Prozesse sozialer Benachteiligung am Wirken sind, sollte sich dies in mehrebenenanalytischen Auswertungen in Effekten der sozialen Herkunft auf die Leistungsentwicklung *innerhalb* der Schulen bzw. Schulklassen zeigen. Derartige Effekte finden sich zwar in einigen Untersuchungen (insbesondere für die Grundschule; vgl. z. B. Peetsma et al. 2006; Luyten et al. 2009; Baumert et al. 2012), allerdings kann nicht ausgeschlossen werden, dass diese Effekte in kausaler Hinsicht auch auf differenzielle familiäre Fördereffekte und damit weniger auf benachteiligende bzw. diskriminierende Effekte der Schule zurückzuführen sind, was die empirische Überprüfung von leistungswirksamen schulischen Benachteiligungshypothesen erschwert.

Die bislang vorliegenden Befunde bezüglich möglicher Interaktionen zwischen Merkmalen der sozialen und ethnischen Herkunft in der Familie und der Erwartungs-, Anerkennungs- und Belohnungsstruktur der Schule basieren vielfach auf qualitativen Studien (u. a. Schofield 2006; Gomolla und Radtke 2007; Helsper et al. 2008; Helsper et al. 2009), mit denen es aber nur begrenzt möglich ist zu prüfen, inwiefern diese Passungsprobleme tatsächlich entwicklungsrelevant sind (Maaz et al. 2009). Eine relativ breite Befundbasis auf der Grundlage quantitativer und zum Teil experimentell angelegter Untersuchungen findet sich allerdings mit Blick auf Erwartungseffekte von Lehrkräften (vgl. im Überblick Jussim und Harber 2005; Schofield 2006). Die in erster Linie internationalen Befunde liefern deutliche Hinweise darauf, dass Lehrkräfte in Abhängigkeit des sozialen und ethnisch-kulturellen Hintergrunds unterschiedliche Erwartungen bezüglich der Leistungsfähigkeit und der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler aufweisen und dass diese differenziellen Leistungserwartungen im Sinne sich selbst erfüllender Prophezeiungen wiederum Auswirkungen auf die weitere Leistungsentwicklung nach sich ziehen können (vgl. Baron et al. 1985; Dusek und Joseph 1985; Jussim und Harber 2005; Schofield 2006). Die gruppenbezogenen Leistungserwartungen scheinen sich überdies auch in Unterschieden in der Leistungsbewertung niederzuschlagen (vgl. Babad 1993; Schofield 2006). Insofern kann es als wahrscheinlich angesehen werden, dass differenzielle Leistungserwartungen von Lehrkräften herkunftsbezogene Unterschiede in der Kompetenzentwicklung bedingen können.

Mit Blick auf die Kapital- und Reproduktionstheorie Bourdieus werden auch in den Schulleistungsstudien der letzten Jahre zunehmend prozessnähere Indikatoren (wie z. B. kulturelles Kapital) berücksichtigt, die zumindest einen Teil der strukturellen (sozial-schichtbezogenen) familiären Herkunftseffekte auf die Leistungen zu mediiieren scheinen (vgl. z. B. Baumert et al. 2003; Jungbauer-Gans 2006; Szczytny und Watermann 2011; Schneider und Pfof 2013). Derartige Vermittlungseffekte mögen zwar mit den Grundannahmen der Bourdieu'schen Konzeption korrespondieren, als belastbare Belege für schulseitige Benachteiligungsmechanismen können sie jedoch nur begrenzt herangezogen werden bzw. bleiben uneindeutig.

Zumindest in Deutschland könnte die Mittelschicht-Hypothese möglicherweise dadurch eingeschränkt sein, dass es nicht (mehr) „die“ Mittelschicht-dominierte Lehrerschaft gibt. Im heutigen deutschen Schulsystem lässt sich für die Lehrkräfte selbst eine relativ hohe Heterogenität ausmachen (vgl. z. B. Klusmann et al. 2009; Klusmann 2011) und entsprechend wäre eine gewisse Neutralisierung von selektiv die Mittelschicht begünstigenden Prozessen denkbar. Im Falle der gegliederten Sekundarstufe ließe sich überdies spekulieren, dass durch die leistungsbezogene Gruppierung in unterschiedliche Schulformen derlei sozial selektive Prozesse keine bedeutsame Rolle mehr spielen, da die soziale Zusammensetzung innerhalb von Schulen relativ homogen ist und der Schul- und Unterrichtsprozess jeweils der sozialen Gruppe angepasst wird. Ferner wäre denkbar, dass die Effekte innerhalb der verschiedenen Schulformen von geringerer Relevanz sind, da sich auch bei der Lehrerschaft Unterschiede in der sozialen Herkunft zwischen den Schulformen andeuten (vgl. Klusmann et al. 2009; Kampa et al. 2011) und hieraus zumindest partiell geringere „Passungsprobleme“ zwischen Lehrerschaft und Schülerschaft resultieren könnten.

3.3.3 Soziale Benachteiligung zwischen den Schulen

Die Frage sozialer Benachteiligungen im Kompetenzerwerb ist nicht nur auf herkunftsbezogene Entwicklungsverläufe und differenzielle Fördereffekte innerhalb von Schulen begrenzt. Denn soziale Disparitäten in der Leistungsentwicklung „können auch dadurch entstehen bzw. vergrößert werden, dass Schülerinnen und Schüler mit günstigem sozialen Hintergrund eine ‚bessere‘ Beschulung erhalten als Gleichaltrige mit weniger günstigem sozialen Hintergrund“ (Maaz et al. 2009, S. 27). Dies bezieht sich in erster Linie darauf, dass Schülerinnen und Schüler je nach familiärer Herkunft oftmals in Lernumwelten (z. B. Schulen und Schulformen) beschult werden, denen eine unterschiedliche Förderwirkung zugeschrieben wird. Schülerinnen und Schüler mit privilegierterem familiärem Hintergrund besuchen – so die Annahme – in stärkerem Maß besonders fördernde Schulen bzw. Schulformen, während Schülerinnen und Schüler aus weniger privilegierten Familien häufiger an weniger gut fördernden Einrichtungen anzutreffen seien. Infolge der differenziellen Förderwirkungen würden sich bestehende Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher familiärer Herkunft weiter vergrößern, und zwar *zwischen* den Schulen.

Für Deutschland wurde die Frage differenzieller Lern- und Entwicklungsumwelten vor allem mit Blick auf die Gliederung der Sekundarstufe in unterschiedliche Schulformen diskutiert und untersucht. Einerseits konnte in einer Reihe von Untersuchungen gezeigt werden, dass sich die leistungsbezogene und damit verbunden auch die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft der unterschiedlichen Schulformen deutlich unterscheidet (vgl. z. B. Baumert et al. 2006; Dumont et al. 2013b), was Unterschiede in den Lernzuwächsen an den Schulformen zur Folge haben könnte. Zum anderen ist aber auch von zusätzlichen institutionellen Unterschieden (etwa in Form schulformspezifischer Stundentafeln, Lehrerausbildungen und Unterrichtstraditionen) zwischen den Schulformen auszugehen (vgl. Kunter et al. 2011), die Einfluss auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler nehmen können.

Die vorliegenden Befunde zur Leistungsentwicklung in den weiterführenden Schulformen ergeben ein gemischtes Bild (vgl. im Überblick Becker 2009). Dies gilt sowohl für die mittleren schulformbezogenen Lernzuwächse als auch für spezifische Fördereffekte der Schulformen für Schülerinnen und Schüler mit gleichen Eingangsvoraussetzungen. Insgesamt zeichnen sich vor allem Unterschiede in Hinblick auf die betrachtete Leistungsdomäne ab. Fasst man die vorliegenden Befunde zusammen, ergibt sich folgendes Bild: 1) Unterschiede in den schulformbezogenen Lernzuwächsen finden sich relativ konsistent in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch, wobei sich die größten Zuwächse in der Regel an den Gymnasien zeigen, die geringsten an den Hauptschulen (vgl. z. B. Baumert et al. 2000; Becker et al. 2006; Köller und Baumert 2001, 2002; Pekrun et al. 2006; Harsch und Schröder 2008; Nold und Rossa 2008; Guill und Gröhlich 2013b; Köller et al. 2013; Murayama et al. 2013). In den muttersprachlichen Kompetenzbereichen sind hingegen des Öfteren auch parallele, zum Teil sogar konvergierende Leistungsverläufe zwischen den Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schulformen zu beobachten (vgl. z. B. DESI-Konsortium 2008; Bos und Gröhlich 2010; Retelsdorf et al. 2012; Vieluf et al. 2011; Köller et al. 2013). 2) In Hinblick auf differenzielle Fördereffekte der Schulformen unter Kontrolle von individuellen Eingangsunterschieden fallen die Befunde etwas konsistenter aus und weisen vor allem für das Gymnasium stärkere Zuwächse im Vergleich zu den anderen Schulformen aus (Köller und Baumert 2001, 2002; Kunter 2005; Bos und Gröhlich 2010; Bos und Scharenberg 2010; Pfost et al. 2010; Baumert und Kunter 2011; Murayama et al. 2013). Es liegen jedoch auch Untersuchungen vor, in denen – zumindest für einzelne Teildomänen – keine Fördereffekte für das Gymnasium nachgewiesen werden konnten (vgl. z. B. Baumert et al. 2009; Retelsdorf et al. 2012; Köller et al. 2013; Schneider und Pfost 2013). Insgesamt betrachtet findet sich damit einige empirische Evidenz für die Annahme, dass Schulformen unterschiedliche Lernumwelten darstellen, die Schülerinnen und Schülern auch bei gleichen Eingangsvoraussetzungen unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten bieten, und sich dies auch in den Lernzuwächsen der Schülerinnen und Schüler niederschlägt. Da die Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sozialer Herkunft in unterschiedlichem Maß an den weiterführenden Schulformen vertreten sind (vgl. Ehmke und Jude 2010), spricht einiges dafür, dass dies oftmals auch zu einer Vergrößerung

von Leistungsunterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunft im Laufe der Sekundarstufe I führt (insbesondere mit Blick auf die Kompetenzbereiche Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch), wengleich sich dies in den vorliegenden nationalen Befunden (vgl. Abschn. 3.2) nur in Teilen zeigt. Gleichwohl verdeutlichen die Befunde insgesamt betrachtet damit auch auf die ungleichheitsverstärkende Rolle des sozial selektiven Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule (vgl. Abschn. 2.2.3), da beispielsweise Schülerinnen und Schüler je nach familiärer Herkunft auch bei vergleichbaren Leistungsvoraussetzungen unterschiedliche Chancen haben, auf ein Gymnasium überzugehen (vgl. im Überblick Dumont et al. in diesem Band).

Mit Blick auf die lernmilieuprägenden Faktoren der Schulformen weisen die vorliegenden Befunde darauf hin, dass sowohl von Einflüssen der Schülerkomposition als auch der institutionellen Ausgestaltung der Schulformen auszugehen ist (vgl. z. B. Baumert et al. 2006; Bos und Scharenberg 2010; Dumont et al. 2013b). Einige Studien legen nahe, dass den institutionellen Faktoren eine stärkere Rolle zukommt als der Schülerkomposition (vgl. z. B. Köller und Baumert 2002), eine genaue Trennung ist jedoch nicht möglich, da institutionelle und kompositionelle Faktoren in starkem Maß konfundiert sind (vgl. Baumert et al. 2006; Dumont et al. 2013b).

Auch für die Grundschulen findet sich in einer Reihe von Studien Evidenz für die Bedeutung der Schülerzusammensetzung für die Leistungsentwicklung (vgl. im Überblick Dumont et al. 2013b). So zeigte sich beispielsweise in der ELEMENT-Studie ein Effekt des mittleren Leistungsniveaus der Klasse auf die Schülerleistungen (vgl. Nikolova 2011; Baumert et al. 2012). Darüber hinausgehende spezifische Effekte der sozialen Zusammensetzung waren nicht feststellbar. Aufgrund des hohen Zusammenhangs von leistungsbezogener und sozialer Schülerkomposition profitieren jedoch vor allem Schülerinnen und Schüler aus Familien mit höherem sozioökonomischem Status von einer günstigen Schülerkomposition, wodurch sich Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft weiter vergrößern. Insgesamt betrachtet liegen somit sowohl für die Grundschule als auch für die Sekundarstufe empirische Befunde vor, die für eine Vergrößerung sozialer Ungleichheiten im Kompetenzerwerb zwischen Schulen sprechen.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags stand die Frage, wie sich die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft während der Grundschule und der Sekundarstufe I entwickeln. Dabei war vor allem von Interesse, inwieweit bereits zu Beginn der Schullaufbahn bestehende Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem sozialem Hintergrund im Laufe der Schulzeit weiter zunehmen, stabil bleiben oder eventuell sogar konvergierende Entwicklungsverläufe zu beobachten sind. Vor diesem Hintergrund wurden vorhandene nationale und internationale Längsschnittstudien herangezogen, um ein Bild über empirisch vorzufindende Entwicklungsverläufe zeichnen zu können. In einem ersten Schritt wurden zunächst Befunde zur Frage der herkunftsbezogenen Leistungsentwicklung für die Grundschule und die Sekundarstufe dargestellt. Daran anschließend wurden Befunde zur Frage aufgeführt, inwieweit die Schule bzw. die Ausgestaltung des Schulsystems zur Entstehung von sozialen Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung beitragen. Im Folgenden sollen die zentralen Befunde zusammengefasst und diskutiert werden, und es sollen mögliche Ansatzpunkte zur Reduzierung von sozialen Ungleichheiten im Kompetenzerwerb aufgezeigt werden.

In den vorliegenden längsschnittlichen Studien zu herkunftsbedingten Unterschieden in der Leistungsentwicklung findet sich eine Reihe von Hinweisen darauf, dass sich zu Beginn der Schulzeit bestehende Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft im Laufe der Schulzeit weiter vergrößern. Dies gilt vor allem für die Entwicklung während der Grundschulzeit. Hier sprechen die nationalen und internationalen Befunde überwiegend für eine Öffnung der Leistungsschere zwischen Schülerinnen und Schülern aus sozial privilegierteren bzw. weniger privilegierten Familien.

Gleichwohl finden sich auch Studien, in denen sich parallele und zum Teil auch konvergierende Entwicklungsverläufe zeigen. Mit Blick auf die nationalen Befunde ist zu konstatieren, dass bislang nur wenige längsschnittlich angelegte Untersuchungen vorliegen. Lediglich eine der Untersuchungen deckt den gesamten Umfang der Grundschulzeit ab. Insofern beschränken sich die vorliegenden Ergebnisse jeweils auf einzelne Regionen, Klassenstufen und Fächer, was entsprechend auch die Generalisierbarkeit der Ergebnisse einschränkt. Vor dem Hintergrund der relativ einheitlichen internationalen Befundlage scheinen jedoch auch die Befunde auf nationaler Ebene eher für divergierende Entwicklungsverläufe während der Grundschulzeit zu sprechen. Inwieweit zukünftige Untersuchungen, wie beispielsweise das Nationale Bildungspanel (NEPS), diese Ergebnisse bestätigen, bleibt allerdings abzuwarten.

Für die Sekundarstufe I fielen die Ergebnisse heterogener aus als für die Grundschule. Dies gilt sowohl für die nationalen als auch die internationalen Studien. Im Bereich der nationalen Studien werden Aussagen zu herkunftsabhängigen Entwicklungsverläufen unter anderem dadurch erschwert, dass in vielen der Untersuchungen vor allem die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler an den verschiedenen weiterführenden Schulformen untersucht wird, damit aber nur implizite Aussagen zur Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft möglich sind. In den vorhandenen längsschnittlichen Befunden zur Frage der Leistungsverläufe in Abhängigkeit der sozialen Herkunft finden sich nur eingeschränkt Hinweise für die vielfach angenommene Öffnung der Leistungsschere zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Lagen während der Sekundarstufe. Vor allem mit Blick auf die beiden bundesweiten Längsschnittstudien (PISA-I-Plus und DESI) ist jedoch zu betonen, dass hier jeweils nur die Entwicklung innerhalb eines Schuljahres (gegen Ende der Sekundarstufe I) betrachtet wurde, weshalb die Befunde nicht ohne Weiteres auf die gesamte Sekundarstufe übertragen werden können. Die Ergebnisse liefern kein einheitliches Bild. Zumindest lassen sich aus querschnittlichen Vergleichen abgeleitete Aussagen, wonach der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schülerkompetenz gegen Ende der Sekundarstufe I größer ausfällt als am Ende der Grundschule,³ mit den vorhandenen längsschnittlichen Befunden nur zum Teil bestätigen. Gleichwohl deutet sich mit Blick auf die vielfach untersuchten schulformspezifischen Entwicklungsverläufe – zumindest teilweise – ein Auseinandergehen der Leistungsschere zwischen den Schulformen an, worin ebenfalls ein Hinweis auf differenzielle Lernverläufe von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft gesehen werden kann, wenn auch nur in indirekter Form.

Dies leitet unmittelbar über zur Rolle der Schule bzw. der institutionellen Ausgestaltung des Bildungssystems für die Entstehung von Ungleichheiten im Kompetenzerwerb. Fragt man auf übergeordneter Ebene zunächst danach, ob die Schule als Institution im Vergleich zur familiären Umwelt eher eine disparitätsmindernde oder disparitätsvergrößernde Rolle einnimmt, fallen die vor allem für den amerikanischen Raum umfangreichen Befunde aus Sommerloch-Studien relativ eindeutig aus: Die Schülerkompetenzen entwickeln sich in den Ferien (unter dem primären Einfluss der Familie) stärker auseinander als während der Schulzeit. Insofern scheint institutionalisierte Beschulung, die letztlich überhaupt erst eine breite Bildungsteilhabe ermöglicht, eher disparitätsmindernd zu wirken.

Dennoch sprechen die Befunde vieler Untersuchungen dafür, dass die Schule gleichzeitig auch zur Entstehung bzw. Vergrößerung sozialer Ungleichheiten im Kompetenzerwerb beitragen kann. Für spezifische Benachteiligungsprozesse bestimmter sozialer Schichten *innerhalb* der Schulen liegen einerseits Anhaltspunkte aus qualitativen Untersuchungen vor. Andererseits zeigen beispielsweise Untersuchungen zu stereotypen (schicht- und herkunftsbezogenen) Lehrererwartungen und daraus resultierenden Konsequenzen für die Lernentwicklung den Einfluss der Schule für die Entstehung sozialer Ungleichheiten auf. Insgesamt gesehen ist es aber auf Basis der bislang vorliegenden Befunde nach wie vor schwer zu beurteilen, inwiefern derlei innerschulische Prozesse längerfristig und global entwicklungsrelevant sind. Auf der Ebene *zwischen* den Schulen scheinen nach den vorliegenden Befunden sowohl Faktoren der Schülerkomposition als auch institutionelle Faktoren von Relevanz für die Entstehung sozialer Ungleichheiten zu sein, da beispielsweise Schülerinnen und Schüler aus Elternhäusern mit höherem sozialem Status häufiger in besonders entwicklungsförderlichen schulischen Lernumwelten anzutreffen sind. Allerdings kann auch hier keineswegs von einer

konsistenten Befundlage gesprochen werden, wie es etwa mit Blick auf den Einfluss der besuchten weiterführenden Schulform deutlich wurde.

Aus der bislang vorliegenden Forschungssituation ergeben sich verschiedene Forschungsdesiderata. Zum einen liegen vor allem im nationalen Bereich immer noch relativ wenige Studien vor, die die Frage nach differenziellen Entwicklungsverläufen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft explizit adressieren. Um ein umfassenderes Bild zu gewinnen, bedarf es einer systematischeren Berücksichtigung dieser fundamentalen Frage in vorliegenden Studien und kommenden Arbeiten. So weisen einige Auswertungen darauf hin, dass bei der Trennung individueller und schulspezifischer Entwicklungsunterschiede in Abhängigkeit von Prozess und Status unterschiedliche, teilweise gegenläufige und nichtlineare Trends zutage treten können (Baumert et al. 2012). Ergänzend ist in diesem Kontext auch zu nennen, dass weder auf theoretischer noch auf empirischer Ebene hinreichend geklärt ist, von welchen Entwicklungsverläufen in unterschiedlichen Entwicklungs- und Lernphasen in den einzelnen Fächern ausgegangen werden kann, ob tendenziell eher lineare, kurvilineare oder etwa ogivenförmige Verläufe zu erwarten sind. Dies ist insofern relevant für die hier adressierte Frage, da Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sozialer Herkunft mitunter sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Kompetenzen mitbringen, sodass je nach Grundstruktur des Entwicklungsverlaufs gleichbleibende, divergierende oder gar konvergierende Verläufe sehr unterschiedliche Dinge unter anderem in Hinblick auf die Verteilungsgerechtigkeit bedeuten können. Bisherige Studien, die häufig kaum mehr als zwei Messzeitpunkte aufweisen, sind hierzu noch wenig informativ bzw. kaum in dieser Hinsicht ausgewertet.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass in den meisten der vorhandenen längsschnittlichen Studien Schülerinnen und Schüler mit „normalen“ Bildungsbiografien untersucht werden. Insbesondere leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, die eine Klasse wiederholen müssen oder aber in eine andere (weniger akademisch orientierte) Schulform querversetzt werden, bleiben in den Untersuchungen in der Regel unberücksichtigt. Dies kann dazu führen, dass herkunftsbezogene Unterschiede in der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern unterschätzt werden, da besonders leistungsschwache Schülerinnen und Schüler in geringerem Maße in der Längsschnittstichprobe verbleiben (vgl. dazu z. B. Luyten et al. 2009).

Mit Blick auf die Bedeutung kontextueller Merkmale der schulischen Lernumgebung sollten zukünftig stärker als bislang Interaktionen zwischen schulischen Kontextmerkmalen und den individuellen Eingangsvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern geprüft werden. Dies ist insbesondere für die Frage differenzieller Fördereffekte der weiterführenden Schulen naheliegend. In den bislang vorliegenden Arbeiten werden fast ausnahmslos Haupteffekte der Schulformen untersucht. Hier ist aber darüber hinaus auch zu fragen, inwieweit für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von differenziellen Fördereffekten der Schulformen auszugehen ist (vgl. z. B. Guill und Gröhlich 2013a). Solche stärker auf Interaktionen zwischen schulseitigen und schülerseitigen Merkmalen abzielende Untersuchungen wären im Übrigen auch mit Blick auf die Aufdeckung möglicher Benachteiligungsprozesse innerhalb von Schulen relevant (vgl. Maaz et al. 2009). Vielversprechend scheinen in diesem Zusammenhang auch Untersuchungen, die danach fragen, welche unterrichtlichen und schulorganisatorischen Faktoren dazu beitragen können, den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb innerhalb von Schulklassen und Schulen zu reduzieren (vgl. z. B. Ehmke 2013).

Aufgrund der zahlreichen Einflussfaktoren für die Entstehung sozialer Ungleichheiten im Kompetenzerwerb sind unterschiedliche Ansätze zur Verringerung der sozialen Disparitäten denkbar, die hier jedoch nur skizziert werden können. Ein wesentlicher, so auch in der Wissenschaft und Bildungspolitik weitläufig vertretener Aspekt ist, mögliche Interventionen so früh wie möglich – also bereits vor dem Schuleintritt – zu implementieren, um die am Beginn der Schulkarriere bestehenden Leistungsunterschiede zu verringern. Dies gilt vor allem für die Förderung des Erwerbs sprachlicher Kompetenzen im vorschulischen Bereich (vgl. z. B. Hasselhorn und Kuger in diesem Band). Innerhalb der Schule sind dann insbesondere Anstrengungen zu unternehmen, für Schülerinnen und Schülern weniger privilegierter Herkunft in den Basiskompetenzbereichen hinreichende Kompetenzniveaus zu sichern, die ihnen attraktive Anschlussoptionen für den weiteren Bildungserwerbsprozess eröffnen. Dies kann entweder durch zusätzliche Förderkurse (als additive Lernzeit) oder durch geeignete Maßnahmen der

inneren Leistungsdifferenzierung geschehen. Eine zentrale Rolle kommt den Lehrpersonen zu. Insbesondere mit Blick auf soziale differierende Erwartungshaltungen – sowohl auf der Ebene des einzelnen Schülers als auch ganzer Lerngruppen – sind Lehrkräfte einerseits in stärkerem Maß für diese (z. T. unbewusst ablaufenden) Prozesse zu sensibilisieren und darüber hinaus auch dazu zu animieren, die Leistungserwartungen und Ansprüche an die zu erreichenden Lernziele nicht von vornherein zu niedrig anzusetzen (vgl. z. B. Schofield 2006). Auf schulorganisatorischer Ebene werden gegenwärtig vor allem Maßnahmen des Ganztagsunterrichts diskutiert, von denen vor allem Schülerinnen und Schüler mit weniger günstigem familiärem Hintergrund profitieren sollen. Die bislang vorliegenden Befunde zur Effektivität dieser Maßnahmen zeigen jedoch noch Optimierungsbedarf auf, insbesondere hinsichtlich der qualitativen Ausgestaltung der Angebote und deren Integration in bzw. Anbindung an die unterrichtlichen Lernprozesse (vgl. z. B. Aktionsrat Bildung 2013). In welchem Maß die in den letzten Jahren in vielen Bundesländern vollzogenen Umstrukturierungen im Sekundarschulwesen, die im Wesentlichen auf ein zweigliedriges System bzw. ein Zwei-Wege-Modell (vgl. Neumann et al. 2013) hinauslaufen, zu Veränderungen in den Mustern sozialer Disparitäten im Kompetenzerwerb führen, bleibt ebenfalls noch abzuwarten. Mit der in mehreren Bundesländern erfolgten Abschaffung der Hauptschule verbindet sich nicht zuletzt die Hoffnung der Leistungssteigerung von Schülerinnen und Schülern mit weniger privilegiertem sozialem Hintergrund und damit auch die Reduktion sozialer Disparitäten im Kompetenzerwerb (vgl. Maaz et al. 2013). Neben diesen strukturellen Veränderungen rücken aus der Steuerungsperspektive auch Möglichkeiten differenzieller Mittelzuweisungen in den Blickpunkt, um insbesondere Schulen in schwierigen sozialen Lagen in ausreichendem Maß mit den benötigten finanziellen und personellen Ressourcen auszustatten (vgl. z. B. Maaz et al. 2011b) um dadurch ungleichheitsverstärkenden Prozessen zwischen Schulen zumindest teilweise entgegenwirken zu können.

Die Reduzierung sozialer Ungleichheiten im Kompetenzerwerb zählt zu den drängendsten Herausforderungen der Bildungspolitik, die dabei auf fundierte Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung angewiesen ist. Insofern bedarf es weiterer Untersuchungen, die vertieft Auskunft darüber geben, wie sich Kompetenzunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher familiärer Herkunft vor und während der Schulzeit entwickeln. Vor allem sind jedoch Untersuchungen gefragt, die ungleichheitsverstärkende Mechanismen und Prozesse identifizieren und erklären und damit gleichsam noch spezifischere Ansatzpunkte für Maßnahmen zur Reduktion sozialer Ungleichheiten im Kompetenzerwerb aufzeigen, deren Wirksamkeit es dann entsprechend zu untersuchen gilt.

Anmerkungen

- 1 Der Unterricht in den ersten beiden Klassen in den Niederlanden ist in weiten Teilen mit dem deutschen Kindergarten vergleichbar. Insofern entspricht die 3. Klasse der Grundschule in den Niederlanden der 1. Klasse der Grundschule in Deutschland.
- 2 Im Bereich der Naturwissenschaften waren zum Teil differenzielle Kompetenzentwicklungen in Abhängigkeit des Migrationshintergrunds beobachtbar. Verglichen mit den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund fanden sich statistisch signifikant stärkere Zuwächse für selbst zugewanderte Schülerinnen und Schüler (erste Generation), während die Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation (beide Elternteile im Ausland geboren, Kind in Deutschland geboren) niedrigere Kompetenzzuwächse als die Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund erzielten (vgl. Walter 2006). Die Analyse der Leistungsentwicklung in den Naturwissenschaften erfolgte in PISA-I-Plus nur mit Blick auf den Migrationshintergrund, nicht jedoch für die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler.
- 3 Untersuchungen, in denen der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenz am Ende der Grundschule und gegen Ende der Sekundarstufe I vergleichend gegenübergestellt wird, schienen zum Teil einen Anstieg sozialer Disparitäten während der Sekundarstufe I nahelegen (vgl. z. B. Schwippert et al. 2003). So fiel der soziale Gradient, der den Zusammenhang von sozioökonomischem Status und erreichter Kompetenz abbildet, für das Leseverstehen in der ersten IGLU-Studie aus dem Jahr 2001 niedriger aus als in PISA 2000. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass Kennwerte aus beiden Studien nur eingeschränkt vergleichbar sind (vgl. Artelt et al. 2008). Hinzu kommt, dass sich dieses Verhältnis inzwischen gewandelt hat, sodass sich in der PISA-2009-Erhebung ein niedrigerer sozialer Gradient fand als in der jüngsten IGLU-Erhebung aus dem Jahr 2011. So betrug der in der PISA-2009-

Studie durch den sozioökonomischen Status (HISEI) aufgeklärte Varianzanteil an der Lesekompetenz 12,5 Prozent (PISA-2000: 15,8%), während dies in der IGLU-2011-Untersuchung 14,7% (IGLU- 2001: 9,7%) waren (vgl. Ehmke und Jude 2010; Wendt et al. 2012).

Literatur

- Aktionsrat Bildung. (2013). *Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung*. Münster: Waxmann.
- Ai, X. (2002). Gender differences in growth in mathematics achievement: Three-level longitudinal and multilevel analyses of individual, home, and school influences. *Mathematical Thinking and Learning*, 4(1), 1–22.
- Alexander, K. L., & Entwisle, D. R. (1996). Schools and children at risk. In A. Booth & J. F. Dunn (Hrsg.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (S. 67–88). Hillsdale: Erlbaum.
- Alexander, K. M., & Schofield, J. W. (2008). Understanding and mitigating stereotype threat's negative influence on immigrant and minority students' academic performance. In F. Kalter (Hrsg.), *Migration and Integration (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 48)* (S. 529–552). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2001). Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 171–191.
- Anders, Y., Rossbach, H. G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S., & von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231–244.
- Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P., & Stubbe, T. C. (2007). Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. 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. 271–297). Münster: Waxmann.
- Aronson, J., & Steele, C. M. (2005). Stereotypes and the fragility of human competence, motivation, and self-concept. In C. Dweck & E. Elliot (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation* (S. 436–456). New York: Guilford.
- Artelt, C., Drechsel, B., Bos, W., & Stubbe, T. C. (2008). Lesekompetenz in PISA und PIRLS/IGLU – Ein Vergleich. In M. Prenzel & J. Baumert (Hrsg.), *Vertiefende Analysen zu PISA 2006 (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 10)* (S. 35–52). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Babadi, E. (1993). Pygmalion – 25 years after interpersonal expectations in the classroom. In P. D. Blanck (Hrsg.), *Interpersonal expectations: Theory, research, and applications* (S. 125–153). New York: Cambridge University Press.
- Baron, R. M., Tom, D. Y. H., & Cooper, H. M. (1985). Social class, race and teacher expectations. In J. B. Dusek, V. C. Hall, & W. J. Meyer (Hrsg.), *Teacher expectancies* (S. 251–269). Hillsdale: Erlbaum.
- Baumert, J., & Köller, O. (1998). Nationale und internationale Schulleistungsstudien: Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen? *Pädagogik*, 50, 12–18.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 163–192). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–407). Opladen: Leske+Budrich.
- Baumert, J., Roeder, P. M., Gruehn, S., Heyn, S., Köller, O., Rimmel, R., Schnabel, K. U., & Seipp, B. (1996). Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU). In K.-P. Treumann, G. Neubauer, R. Möller, & J. Abel (Hrsg.), *Methoden und Anwendungen empirischer pädagogischer Forschung* (S. 170–180). Münster: Waxmann.

- Baumert, J., Köller, O., & Schnabel, K. U. (2000). Schulformen als differenzielle Entwicklungsmilieus – Eine ungehörige Fragestellung? In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), *Messung sozialer Motivation: Eine Kontroverse* (S. 28–68). Frankfurt a. M.: GEW.
- Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs: Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 46–71.
- Baumert, J., Carstensen, C. H., & Siegle, T. (2005). Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Lebensverhältnisse und regionale Disparitäten des Kompetenzerwerbs. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2003: Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* (S. 323–365). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (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.
- Baumert, J., Becker, M., Neumann, M., & Nikolova, R. (2009). Frühübergang in ein grundständiges Gymnasium: Übergang in ein privilegiertes Entwicklungsmilieu? Ein Vergleich von Regressionsanalyse und Propensity Score Matching. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 189–215.
- Baumert, J., Nagy, G., & Lehmann, R. (2012). Cumulative advantages and the emergence of social and ethnic inequality: Matthew effects in reading and mathematics development within elementary schools? *Child Development*, 83, 1347–1367.
- Becker, M. (2009). *Kognitive Leistungsentwicklung in differenziellen Lernumwelten: Effekte des gegliederten Sekundarschulsystems in Deutschland*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Becker, B., & Biedinger, N. (2006). Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(4), 660–684.
- Becker, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Leistungszuwachs in Mathematik: Evidenz für einen Schereffekt im mehrgliedrigen Schulsystem. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 233–242.
- Becker, M., Stanat, P., Baumert, J., & Lehmann, R. (2008). Lernen ohne Schule: Differentielle Entwicklung der Leseleistungen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund während der Sommerferien. In F. Kalter (Hrsg.), *Migration und Integration (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 48)* (S. 252–276). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Belfi, B., Goos, M., Pinxten, M., Verhaeghe, J., Gielen, S., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2013). Inequality in language achievement growth? An investigation into the impact of pupil socio-ethnic background and school socio-ethnic composition. *British Educational Research Journal*. doi:10.1002/berj.3115.
- Bellin, N. (2009). *Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung: Mehrebenenanalysen zum Sprach- und Leseverständnis von Grundschulern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blossfeld, H.-P., Schneider, T., & von Maurice, J. (2010). Längsschnittdaten zur Beschreibung und Erklärung von Bildungsverläufen. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten* (S. 203–220). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhm, A., & Kuhn, J. (2000). Soziale Ungleichheit und Gesundheit bei Kindern: Ergebnisse von Einschulungsuntersuchungen im Land Brandenburg. *Soziale Arbeit*, 49(9), 343–346.
- Bos, W., & Gröhlich, C. (Hrsg.). (2010). *KESS 8: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen am Ende der Jahrgangsstufe 8*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., & Pietsch, M. (Hrsg.). (2005). *KESS 4: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Bos, W., & Scharenberg, K. (2010). Lernentwicklung in leistungshomogenen und -heterogenen Schulklassen. In W. Bos, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung: Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 173–194). Münster: Waxmann.

- Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Thiel, O., & Valtin, R. (2004). Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin, & G. Walther (Hrsg.), *Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 191–228). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Schwippert, K., & Stubbe, T. C. (2007). Die Kopplung von sozialer Herkunft und 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.
- Bos, W., Bonsen, M., & Gröhlich, C. (Hrsg.). (2009). *KESS 7: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7*. Münster: Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1973). Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In P. Bourdieu, *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt* (S. 88–137). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–189). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society, and culture*. London: Sage.
- Bowey, J. A. (1995). Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first-grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 476–487.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J., Klebanov, P. K., & Sealander, N. (1993). Do neighborhoods influence child and adolescent development? *American Journal of Sociology*, 99, 353–395.
- Burgess, S., Hecht, S., & Lonigan, C. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, 408–426.
- Caro, D. H., & Lehmann, R. (2009). Achievement inequalities in Hamburg schools: How do they change as students get older? *School Effectiveness and School Improvement*, 20(4), 407–431.
- Caro, D. H., McDonald, T., & Willms, J. D. (2009). Socio-economic status and academic achievement trajectories from childhood to adolescence. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 558–590.
- Carroll, J. B. (1973). Ein Modell schulischen Lernens. In W. Edelstein & D. Hopf (Hrsg.), *Bedingungen des Bildungsprozesses* (S. 234–250). Stuttgart: Klett.
- Ceci, S. J., & Papierno, P. B. (2005). The rhetoric and reality of gap closing: When the „Have-Nots“ gain but the „Haves“ gain even more. *American Psychologist*, 60, 149–160.
- Cheadle, J. E. (2008). Educational investment, family context, and children’s math and reading growth from kindergarten through third grade. *Sociology of Education*, 81, 1–31.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Supplement), 95–120.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and metaanalytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227–268.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Cleve- don: Multilingual Matters.
- De Fraine, B., Van Damme, J., Van Landeghem, G., & Opendakker, M. C. (2003). The effects of schools and classes on language achievement. *British Educational Research Journal*, 29(6), 841–859.
- DESI-Konsortium. (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt a. M.: DIPF.
- DESI-Konsortium. (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- DiPrete, T. A., & Eirich, G. M. (2006). Cumulative advantage as a mechanism for inequality: A review of theoretical and empirical developments. *Annual Review of Sociology*, 32(1), 271–297.

- Ditton, H. (2005). Der Beitrag von Familie und Schule zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit: Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule* (S. 121–130). Weinheim: Juventa.
- Ditton, H. (2007). *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen*. Münster: Waxmann.
- Ditton, H., & Krüskens, J. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 348–372.
- Ditton, H., & Krüskens, J. (2009). Denn wer hat, dem wird gegeben werden? Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung schulischer Leistungen und den Effekten der sozialen Herkunft in der Grundschulzeit. *Journal for Educational Research Online (JERO)*, 1(1), 33–61.
- Ditton, H., Krüskens, J., & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(2), 285–304.
- Downey, D. B., von Hippel, P. T., & Broh, B. A. (2004). Are schools the great equalizer? Cognitive inequality during the summer months and the school year. *American Sociological Review*, 69, 613–635.
- Dreeben, R., & Barr, R. (1988). Classroom composition and the design of instruction. *Sociology of Education*, 61, 129–42.
- Dumont, H., Neumann, M., Becker, M., Maaz, K., & Baumert, J. (2013a). Der Übergangsprozess von der Grundschule in die Sekundarstufe I vor und nach der Schulstrukturreform in Berlin: Die Rolle primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker, & H. Dumont (Hrsg.), *Die Berliner Schulstrukturreform: Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen* (S. 133–207). Münster: Waxmann.
- Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K., & Trautwein, U. (2013b). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen: Internationale und nationale Befunde. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60, 163–183.
- Dusek, J. B., & Joseph, G. (1985). The bases of teacher expectancies. In J. B. Dusek, V. C. Hall, & W. J. Meyer (Hrsg.), *Teacher expectancies* (S. 229–250). Hillsdale: Erlbaum.
- Ehmke, T. (2013). Soziale Disparitäten im Lesen und in Mathematik innerhalb von Schulklassen. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 59, 63–83.
- Ehmke, T., & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider, & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 231–253). Münster: Waxmann.
- Ehmke, T., Hohensee, F., Siegle, T., & Prenzel, M. (2006). Soziale Herkunft, elterliche Unterstützungsprozesse und Kompetenzentwicklung. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2003: Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres* (S. 63–85). Münster: Waxmann.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (1997). *Children, schools, and inequality*. Boulder: Westview.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (2005). First grade and educational attainment by age 22: A new story. *American Journal of Sociology*, 110, 1458–1502.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 30, 341–415.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration: Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2007). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske+Budrich.
- Guill, K., & Gröhlich, C. (2013a). *Differenzielle Effekte der Schulformzugehörigkeit auf die Leistungsentwicklung in Abhängigkeit von den Lernausgangslagen*. Vortrag auf der 1. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), 12.03.2013, Kiel.
- Guill, K., & Gröhlich, C. (2013b). Individuelle Lernentwicklung im gegliederten Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland. In K. Schwippert, M. Bensen, & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Schul- und Bildungsforschung: Diskussionen, Befunde und Perspektiven* (S. 51–69). Münster: Waxmann.
- Guldemond, H., & Bosker, R. J. (2005). *Ontwikkeling in de groei van achterstanden? Op zoek naar de rol van de schools (concept) [Development in the growth of disadvantage? Searching for*

- the role of the school (concept)*]. Groningen: GION.
- Guldmond, H., & Bosker, R. J. (2009). School effects on students' progress – a dynamic perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(2), 255–268.
- Harsch, C., & Schröder, K. (2008). Textrekonstruktion Englisch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 149–156). Weinheim: Beltz.
- Hecht, S. A., Burgess, S. R., Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. (2000). Explaining social class differences in growth of reading skills from beginning kindergarten through fourth-grade: The role of phonological awareness, rate of access, and print knowledge. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 99–127.
- Helbig, M. (2010). Neighborhood does matter! Sozialstrukturelle Nachbarschaftscharakteristika und Bildungserfolg. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(4), 655–679.
- Helmke, A., & Schrader, F.-W. (2010). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. überarb. und erw. Aufl., S. 90–102). Weinheim: Beltz Psychologische Verlags Union.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Bd. 3. Psychologie der Schule und des Unterrichts* (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A., Rindermann, H., & Schrader, F.-W. (2008). Wirkfaktoren akademischer Leistungen in Schule und Hochschule. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie: Bd. 10. Handbuch der Psychologie* (S. 145–155). Göttingen: Hogrefe.
- Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (2008). Zur Bedeutung der Schule für Jugendliche: Ambivalenzen zwischen Schule als Lebensform und Schuldistanz. In G. Bingel, A. Nordmann, & R. Münchmeier (Hrsg.), *Die Gesellschaft und ihre Jugend: Strukturbedingungen jugendlicher Lebenslagen* (S. 189–209). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. In J. Baumert, K. Maaz, & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12) (S. 126–152). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herwartz-Emden, Reiss, K., & Mehringer, V. (2008). Das Projekt SOKKE: Ausgewählte Ergebnisse zur Kompetenzentwicklung von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund. *Erziehung und Unterricht, September/Oktober*, 789–798.
- Heyns, B. (1978). *Summer learning and the effects of schooling*. Orlando: Academic Press.
- Heyns, B. (1987). Schooling and cognitive development: Is there a season for learning? *Child Development*, 58(5), 1151–1160.
- Jimerson, S., Egeland, B., & Teo, A. (1999). A longitudinal study of achievement trajectories: Factors associated with change. *Journal of Educational Psychology*, 91, 116–126.
- Jonkmann, K., Maaz, K., McElvany, N., & Baumert, J. (2010). Die Elternentscheidung beim Übergang in die Sekundarstufe I: Eine theoretische Adaption und empirische Überprüfung des Erwartungs-Wert-Modells. 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. 253–282). Bonn: BMBF.
- Jungbauer-Gans, M. (2006). Kulturelles Kapital und Mathematikkompetenz. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Reproduktion* (S. 175–198). Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131–155.
- Kampa, N., Kunter, M., Maaz, K., & Baumert, J. (2011). Die soziale Herkunft von Mathematiklehrkräften in Deutschland: Eine empirische Studie zum Zusammenhang mit Berufsausübung und berufsbezogenen Überzeugungen bei Sekundarstufenlehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(1), 70–92.
- Klusmann, U. (2011). Individuelle Voraussetzungen von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 297–304). Waxmann: Münster.
- Klusmann, U., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2009). Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn: Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23, 265–278.

- Knigge, M., & Leucht, M. (2010). Soziale Disparitäten im Spracherwerb. In O. Köller, M. Knigge, & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 185–202). Münster: Waxmann.
- Köller, O., & Baumert, J. (2001). Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I: Ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der Begabung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 99–110.
- Köller, O., & Baumert, J. (2002). Entwicklung schulischer Leistungen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 756–786). Weinheim: Beltz.
- Köller, O., Schütte, K., Zimmermann, F., Retelsdorf, J., & Leucht, M. (2013). Starke Klasse, hohe Leistungen? Die Rolle der Leistungsstärke der Klasse für die individuellen Mathematik- und Leseleistungen in der Sekundarstufe I. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60, 184–197.
- Krüsen, J. (2007). Entwicklung von Schülerleistungen und Zensuren in der Grundschule. In H. Ditton (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen* (S. 41–61). Münster: Waxmann.
- Kuhl, P., Siegle, T., & Lenski, A. E. (2013). Soziale Disparitäten. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle, & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 275–296). Münster: Waxmann.
- Kunter, M. (2005). *Multiple Ziele im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., & Baumert, J. (2008). Schuleffekte. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie: Vol. 10. Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 527–538). Göttingen: Hogrefe.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2002). *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Lehmann, R., & Lenkeit, J. (2008). *ELEMENT: Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis. Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Lehmann, R., & Nikolova, R. (2005). *ELEMENT: Lese- und Mathematikverständnis von Grundschülerinnen und Grundschulern am Ende der Klassenstufe 5. Befunde aus dem zweiten Erhebungszeitpunkt der ELEMENT-Untersuchung Schuljahr 2003/2004*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Lehmann, R., Peek, R., & Gänsfuß, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen: Bericht über die Untersuchung im September 1996*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.
- Lehmann, R., Gänsfuß, R., & Peek, R. (1999). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.
- Lehmann, R., Peek, R., Gänsfuß, R., & Husfeldt, V. (2002). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9 (LAU 9): Ergebnisse einer Längsschnittstudie*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.
- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence upon child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126, 309–337.
- Lindahl, M. (2001). *Summer learning and the effect of schooling: Evidence from Sweden* (IZA Discussion Papers 262). Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit/Institute for the Study of Labor (IZA).
- LoGerfo, L., Nichols, A., & Reardon, S. (2006). *Achievement gains in elementary and high school*. Washington, DC: Urban Institute.
- Luyten, H., & Ten Bruggencate, G. (2011). The presence of Matthew effects in Dutch primary education, development of language skills over a six year period. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 444–458.
- Luyten, H., Cremers-van Wees, M. C. M., & Bosker, R. J. (2001). Matthew effects for language, mathematics and non-verbal IQ: Differences between schools, classes, and students. *Research Papers in Education*, 18(2), 167–196.

- Luyten, H., Schildkamp, K., & Folmer, E. (2009). Cognitive development in Dutch primary education, the impact of individual background and classroom composition. *Educational Research and Evaluation, 15*(3), 265–284.
- Ma, X., & Wilkins, J. L. M. (2002). The development of science achievement in middle and high school: Individual differences and school effects. *Evaluation Review, 26*(4), 395–417.
- Maaz, K., Baumert, J., & Trautwein, U. (2009). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit. In J. Baumert, K. Maaz, & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12) (S. 11–46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C., & McElvany, M. (Hrsg.). (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bonn: BMBF.
- Maaz, K., Trautwein, U., & Baeriswyl, F. (2011a). *Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheit in der Schule*. Berlin: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Maaz, K., Trautwein, U., & Dumont, H. (2011b). *Definition und Verteilung von Schulen mit benachteiligter Schülerschaft*. Wissenschaftliche Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung.
- Maaz, K., Baumert, J., Neumann, M., Becker, M., & Dumont, H. (Hrsg.). (2013). *Die Berliner Schulstrukturreform: Bewertung durch die beteiligten Akteure und Auswirkungen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführende Schule*. Münster: Waxmann.
- McCoach, D. B., O'Connell, A. A., Reis, S. M., & Levitt, H. (2006). Growing readers: A hierarchical linear model of children's reading growth over the first two years of school. *Journal of Educational Psychology, 98*, 14–28.
- Merkens, H., & Wessel, A. (2002). Zur Genese von Bildungsentscheidungen: Eine empirische Studie in Berlin und Brandenburg. In D. Kirchhöfer, H. Merckens, & F. Schmidt (Hrsg.), *Jugendforschung aktuell* (Bd. 7). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Miller, J., Hoffer, T., Suchner, R., Brown, K., & Nelson, C. (1992). *LSAY codebook*. DeKalb: Northern Illinois University.
- Molfese, V. J., Modglin, A., & Molfese, D. L. (2003). The role of environment in the development of reading skills: A longitudinal study of preschool and school-age measures. *Journal of Learning Disabilities, 36*(1), 59–67.
- Morgan, P. L., Farkas, G., & Hibel, J. (2008). Matthew effects for whom? *Learning Disabilities Quarterly, 31*, 187–198.
- Murayama, K., Pekrun, R., Lichtenfeld, S., & vom Hofe, R. (2013). Predicting long-term growth in students' mathematics achievement: The unique contributions of motivation and cognitive strategies. *Child Development, 84*, 1475–1490.
- Neumann, M., Maaz, K., & Becker, M. (2013). Die Abkehr von der traditionellen Dreigliedrigkeit im Sekundarschulsystem: Auf unterschiedlichen Wegen zum gleichen Ziel? *Recht der Jugend und des Bildungswesen, 61*(3), 274–292.
- Nikolova, R. (2011). *Grundschulen als differenzielle Entwicklungsmilieus: Objektive und subjektive Kontextmerkmale der Schülerzusammensetzung und deren Auswirkung auf die Mathematik- und Leseleistungen*. Münster: Waxmann.
- Nold, G., & Rossa, H. (2008). Hörverstehen Englisch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 120–129). Weinheim: Beltz.
- Opdenakker, M.-C., Van Damme, J., De Fraine, B., Van Landeghem, G., & Onghena, P. (2002). The effect of schools and classes on mathematics achievement. *School Effectiveness and School Improvement, 13*(4), 399–427.
- Paulus, W., & Blossfeld, H.-P. (2007). Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik, 53*(4), 491–508.
- Peetsma, T., Van der Veen, I., Koopman, P., & Van Schooten, E. (2006). Class composition influences on pupils' cognitive development. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(3), 275–302.
- Pekrun, R., vom Hofe, R., Blum, W., Götz, T., Wartha, S., Frenzel, A., & Jullien, S. (2006). Projekt zur Analyse der Leistungsentwicklung in Mathematik (PALMA): Entwicklungsverläufe, Schülervoraussetzungen und Kontextbedingungen von Mathematikleistungen in der Sekundarstufe

- I. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule: Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 21–53). Münster: Waxmann.
- Pfost, M., Karing, C., Lorenz, C., & Artelt, C. (2010). Schereneffekte im ein- und mehrgliedrigem Schulsystem: Differentielle Entwicklung sprachlicher Kompetenzen am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24, 259–273.
- Pfost, M., Artelt, C., & Weinert, S. (Hrsg.). (2013). *The development of reading literacy from early childhood to adolescence: Empirical findings from the Bamberg BiKS longitudinal studies*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rost, J., & Schiefele, U. (Hrsg.). (2006). *PISA 2003: Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlaufe eines Schuljahres*. Münster: Waxmann.
- Rathbun, A., & West, J. (2004). *From kindergarten through third grade: Children's beginning school experiences (NCES 2004–007)*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Retelsdorf, J., Becker, M., Köller, O., & Möller, J. (2012). Reading development in a tracked school system: A longitudinal study over 3 years using propensity score matching. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 647–671.
- Richter, D., Kuhl, P., & Pant, H. A. (2012). Soziale Disparitäten des Kompetenzerwerbs. 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.
- Rolf, 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: Beltz.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and student intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Grabbe (Anders), Y., & Barreau, S. (2007). *The effective pre-school and primary education 3–11 project (EPPE 3–11): Influences on children's attainment and progress in key stage 2: Cognitive outcomes in year 5*. London: Department for Education.
- Sammons, P., Anders, Y., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Child, family, background and school influences on children's cognitive progress between year 1 and year 5 of primary school. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 179–198.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Toth, K., Draghici, D., & Smees, R. (2012). *Effective pre-school, primary and secondary education project (EPPSE 3–14): Influences on students' attainment and progress in key stage 3: Academic outcomes in English, maths and science in year 9*. London: Department for Education.
- Schnabel, K. U., Alfeld, C., Eccles, J. S., Köller, O., & Baumert, J. (2002). Parental influence on students' educational choices in the United States and Germany: Different ramifications – same effect? *Journal of Vocational Behavior*, 60, 178–198.
- Schneider, T., & Pfost, M. (2013). Social and immigration-specific differences in the development of reading comprehension: A longitudinal analysis of primary school students in Germany. In M. Pfost, C. Artelt, & S. Weinert (Hrsg.), *The development of reading literacy from early childhood to adolescence: Empirical findings from the Bamberg BiKS longitudinal studies* (S. 151–188). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Schofield, J. W. (2006). *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg: Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie*. Berlin: AKI und WZB.
- 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.
- Scott, L. A., Rock, D. A., Pollack, J. M., & Ingels, S. J. (1995). *Two years later: Cognitive gains and school transitions of NELS:88 eighth graders (NCES 95–436)*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Sirin, S. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.

- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407.
- Statistics Canada. (2001). *National longitudinal survey of children: Overview of survey instruments for 2000/01 data collection, cycle 4 (Catalogue no. 89F0078XIE)*. Ottawa, Canada: Author. <http://dsp.spsd.tpsgc.gc.ca/Collection/Statcan/-89F0078X/89F0078XIE2004001.pdf>. Zugegriffen: 15. Okt. 2012.
- Strand, S. (2012). The white British-black Caribbean achievement gap: Tests, tiers and teacher expectations. *British Educational Research Journal*, 38(1), 75–101.
- Szczesny, M., & Watermann, R. (2011). Differenzielle Einflüsse von Familie und Schulform auf die Leseleistung und soziale Kompetenzen. *Journal of Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online*, 3(1), 168–193.
- Trautwein, U., Baumert, J., & Maaz, K. (2007). Hauptschulen = Problemschulen? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 28, 3–9.
- Verachert, P., Van Damme, J., Onghena, P., & Ghesquiere, P. (2009). A seasonal perspective on school effectiveness: Evidence from a Flemish longitudinal study in kindergarten and first grade. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(2), 215–233.
- Vieluf, U., Ivanov, S. & Nikolova, R. (Hrsg.). (2011). *KESS 10/11 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen am Ende der Sekundarstufe I und zu Beginn der gymnasialen Oberstufe (HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 10)*. Münster: Waxmann.
- Walberg, H. J., & Tsai, S. L. (1983). Matthew effects in education. *American Educational Research Journal*, 20, 359–373.
- Walter, O. (2006). Die Entwicklung der mathematischen und der naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Verlauf eines Schuljahres. In Deutsches PISA-Konsortium. (Hrsg.), *PISA 2003: Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres* (S. 249–275). Münster: Waxmann.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294.
- Weinert, F. E., & Hany, E. A. (2003). The stability of individual differences in intellectual development: Empirical evidence, theoretical problems, and new research questions. In R. J. Sternberg & J. Lautrey (Hrsg.), *Models of intelligence: International perspectives* (S. 169–181). Washington, DC: American Psychological Association.
- Weinert, S., Ebert, S., & Dubowy, M. (2010). Kompetenzen und soziale Disparitäten im Vorschulalter. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 1, 32–45.
- 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.
- Wilkins, J. L. M., & Ma, X. (2002). Predicting student growth in mathematical content knowledge. *Journal of Educational Research*, 95(5), 288–298.
- Zöller, I., & Roos, J. (2009). Einfluss individueller Merkmale, und familiärer Faktoren auf den Schriftspracherwerb. In J. Roos & H. Schöler (Hrsg.), *Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule* (S. 47–108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.