

Müller-Benedict, Volker

Strukturveränderung oder Fördermaßnahmen. Analyse einer unpopulären politischen Alternative mit Hilfe einer Simulationsstudie

Die Deutsche Schule 100 (2008) 4, S. 412-424



Quellenangabe/ Reference:

Müller-Benedict, Volker: Strukturveränderung oder Fördermaßnahmen. Analyse einer unpopulären politischen Alternative mit Hilfe einer Simulationsstudie - In: Die Deutsche Schule 100 (2008) 4, S. 412-424 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-272717 - DOI: 10.25656/01:27271

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-272717>

<https://doi.org/10.25656/01:27271>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Volker Müller-Benedict

Strukturveränderung oder Fördermaßnahmen

Analyse einer unpopulären politischen Alternative mit Hilfe einer Simulationsstudie

Changing the Structures or Supportive Measures – Analysis of an Unpopular Political Alternative by Means of a Simulation Study

Verschiedene Ursachen, die zur sozialen Ungleichheit des Schulerfolgs in Deutschland beitragen, sind inzwischen wissenschaftlich belegt. Doch welche hat den größten Effekt auf die soziale Ungleichheit? Zwei sehr verschiedene Klassen von Ursachen lassen sich nennen: familiäre Einflüsse und schulstrukturelle Einflüsse. Im folgenden Beitrag wird nachgewiesen, dass in dieser Hinsicht der sog. sekundäre soziale Effekt, der vor allem durch die Struktur des Schulsystems hervorgerufen wird, mindestens so groß ist wie der primäre soziale Effekt, der Einfluss der familiären Sozialisation in allen ihren Facetten. Die Folgerung liegt auf der Hand: es würde sich zur Verminderung der sozialen Ungleichheit lohnen, auf Gesamt- und Ganztagschulen umzustellen.

Schlüsselwörter: soziale Ungleichheit, Schulerfolg, Schulstruktur, sekundärer sozialer Effekt, Gesamtschule, Grundschulempfehlung

Different factors which contribute to the social inequalities of academic performance in Germany have been scientifically proven. But which one has the main effect on social inequity? Two very different kinds of causes can be accounted for: familial influences and school structure. In this paper, it can be proved that the so-called secondary social effect which is mainly caused by the structure of the school system is at the least as influential as the primary social effect, namely the influence of family socialisation in all of its facets. The consequences are quite evident: In order to reduce social inequities, it would pay off to change over to comprehensive and all-day schools.

Keywords: social inequity, academic performance, school structure, secondary social effect, comprehensive school, recommendation from primary school

Seit den ersten PISA-Ergebnissen wird die mangelnde Leistung der deutschen Schulen wieder verstärkt bildungspolitisch diskutiert. Eine besondere politische Brisanz birgt das Ergebnis, dass der Schulerfolg in Deutschland im internationalen Vergleich am stärksten sozial ungleich verteilt ist. Dadurch kommen Begabungen, die in den unteren sozialen Schichten vorhanden sind, nicht zu einem angemessenen Schulerfolg. Dieses Potential fehlt aber dringend bei dem ebenfalls aktuell festgestellten allgemeinen Fachkräfte- und Akademikermangel in Deutschland.

Schulpolitiker haben verschiedenste Maßnahmen gefordert und gefördert, um die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs zu verändern, z.B. Eingangstests in Grundschule und Universitäten, Deutschförderunterricht vor der Einschulung, Begabten- und Eliteförderung, Effizienzsteigerung durch mehr Schulkonkurrenz, mehr integrierte Schulsysteme, oder auch das Gegenteil, also Perfektionierung des vertikal gegliederten Systems, Ganztagschulen usw. (Fahrholz u.a. 2000). Angenommen, jede Maßnahme habe wirklich einen positiven Effekt, dann stellt sich sofort die Frage: Welche sollte ausgewählt werden? Welche ist besonders effizient? Da man nicht die Schüler ganzer Bundesländer jahrelangen Schulexperimenten unterwerfen kann, um experimentell die beste Maßnahme herauszufinden, muss man mögliche Auswirkungen unter Modellannahmen vorausberechnen. Dieser Weg wird hier beschrrieben, um vor allem eine grundsätzliche Frage zu klären: Strukturveränderung oder nicht?

Dabei werden zunächst die Ursachen für die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs in zwei verschiedenen Komplexen gebündelt, die primären und sekundären sozialen Effekte. In den darauf folgenden Abschnitten werden auf der Basis der Ergebnisse der PISA 2000-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001) die Auswirkungen von Maßnahmen gegen diese beiden Effekte quantitativ verglichen, um damit zu einer Entscheidung über die Frage der Angemessenheit einer Forderung nach Strukturveränderung zu gelangen.

1. Der harte Kern der sozialen Ungleichheit des Schulerfolgs

Wenn ein Kind am Ende der Grundschule nicht auf das Gymnasium wechselt, kann das aus zwei ganz verschiedenen Gründen geschehen:

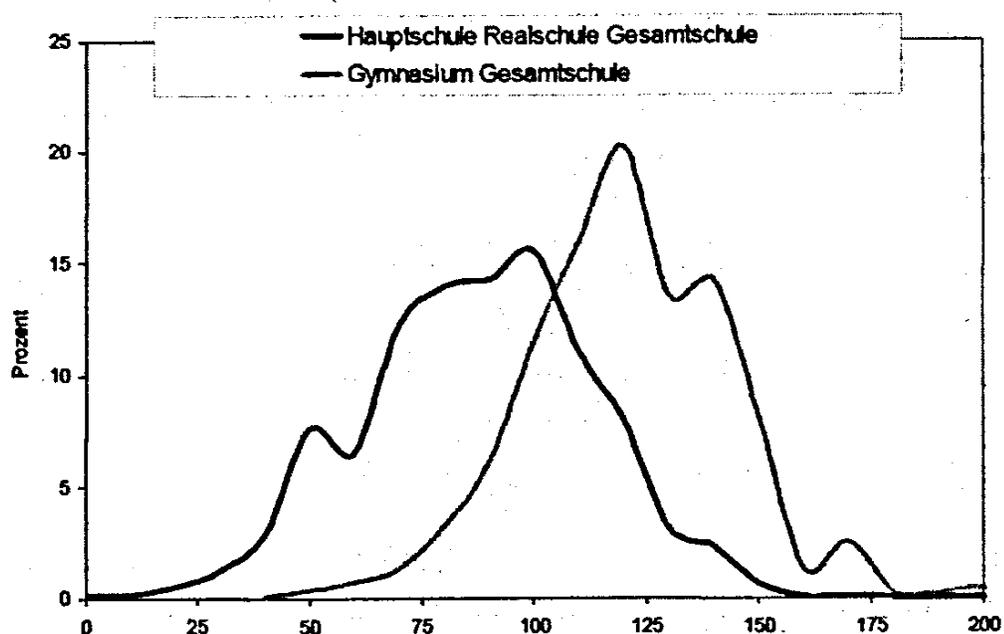
- Zum einen kann es sein, dass es weniger Leistungspotenzial besitzt. Unabhängig davon, auf welche Weise man das Leistungspotenzial eines Kindes beurteilt, gibt es Einigkeit darüber, dass Kinder unterschiedliche Interessen, intellektuelle Fähigkeiten, Energie und Durchhaltevermögen und dadurch ein besseres oder schlechteres schulisches Leistungspotenzial besitzen. Diese Ursache für ungleichen Schulerfolg heißt primärer sozialer Effekt.
- Zum anderen kann es aber auch sein, dass das Leistungspotenzial des Kindes nicht erkannt, nicht so wie das anderer Kinder gefördert, nicht in Anspruch genommen, von ihm selbst und seinen Eltern nicht entsprechend eingesetzt oder falsch eingeschätzt wird. Dabei ist keineswegs eine bewusste Absicht des Lehrpersonals oder der Eltern unterstellt, sondern hier bewirken soziale Strukturen und Institutionen im Hintergrund die Nichtwahrnehmung des Leistungspotenzials. Diese Ursache für ungleichen Erfolg heißt sekundärer sozialer Effekt.

Die empirische Trennung in die beiden Effekte gelingt zunächst nur auf der Ebene von Aggregatdaten. Denn um die beiden Effekte auf der Ebene von Individualdaten zu trennen, müsste das Leistungspotenzial eines Kindes unabhängig von seiner familiären und schulischen Umgebung bestimmbar sein. Ein theoretisches „eigentliches“ Leistungspotenzial eines Schülers ist aber untrennbar von den vielen elterlichen und schulischen Einflüssen, die er seit seiner Geburt erfährt: ob

ihm viel vorgelesen wird, wie sich Geschwister oder Oma um ihn kümmern, ob seine Eltern Nachhilfe bezahlen können, ob er in der Schule unter- oder überfordert wird, ob die Eltern nicht wollen, dass er aufs Gymnasium geht etc. Beide Effekte sind deshalb im Individuum über den familiären und schulischen Alltag unauflösbar miteinander verwoben.

Auf der Makroebene ist die Trennung jedoch vielfach durchgeführt worden (Boudon 1973; Müller/Haun 1994; Baumert/Schümer 2001; Jackson/Erikson/Goldthorpe/Yaish 2007). Ein anschauliches Beispiel stellen die Schullaufbahneempfehlungen nach der vierten Grundschulklasse in ihrer Verteilung nach der Lesekompetenz dar, die in der folgenden *Grafik 1* dargestellt werden.

Grafik 1: Lesekompetenz, als Index von 0 bis 200 mit Mittelwert 100 gemessen, und Übergangsempfehlungen Haupt/Realschule vs. Gymnasium in Prozent in Hamburg 2003 (Bos/Pietsch 2004, S. 53)



Universität Hamburg: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 4

Die Grafik zeigt, dass in Hamburg 2003 eine Menge Schüler trotz hoher Lesekompetenz (auf der Abszisse mit Mittelwert 100 gemessen) „nur“ eine Haupt- oder Realschulempfehlung erhielten, und umgekehrt ebenfalls eine Reihe Kinder mit niedriger Lesekompetenz eine Gymnasialempfehlung. Nimmt man Lesekompetenz als einen möglichen Indikator für Leistungspotenzial, so wird aus dem breiten Überlappungsbereich ersichtlich, dass das Leistungspotenzial der einen Kinder nicht ausgeschöpft und das der anderen überschätzt wurde. Es hat also ein sekundärer sozialer Effekt gewirkt, dessen Größe auf diese Weise sogar messbar wird und der, wie man sieht, erheblich ist. Sozial ungleich wird diese „Fehlverteilung“, weil die beiden Überlappungsbereiche zu unterschiedlichen sozialen Schichten gehören: Die überdurchschnittlich lesekompetenten, aber auf Realschulen verbleibenden Schüler gehören überwiegend zu unteren, die unterdurchschnittlich lesekompetenten, aber trotzdem aufs Gymnasium empfohlenen überwiegend zu oberen sozialen Schichten.

Für die Bildungspolitik stellt der sekundäre soziale Effekt ein besonderes Problem dar. Denn alle herkömmlichen politischen Fördermaßnahmen zur Behe-

bung sozialer Ungleichheit, z.B. Förderunterricht, leistungsdifferenzierter Unterricht, vorschulische Deutschförderung etc., richten sich auf das persönliche Leistungspotenzial von Schülern. Sie verändern deshalb nichts am sekundären sozialen Effekt. Er stellt damit sozusagen den „harten Kern“ der sozialen Ungleichheit des Bildungserfolgs dar: die soziale Ungleichheit, die auch dann bestehen bliebe, wenn alle Kinder optimal ihr Leistungspotenzial entfalten könnten.

2. Die praktische Bedeutung von primärem und sekundärem Effekt

Kann man die beiden Effekte auf der Ebene des sozialen Handelns von Familien trennen? Das erscheint zunächst schwierig: Bewirken z.B. die Entscheidungen der Eltern über die Schullaufbahnen, die dazu führen, dass Kinder mit dem gleichen Leistungspotenzial in verschiedene weiterführende Schulen gelangen, einen sekundären Effekt? Diese Entscheidungen sind ja nicht unabhängig von den vorherigen Bemühungen der Eltern um die Schullaufbahn ihrer Kinder. Nur solche Eltern werden sich bei der Schullaufbahnentscheidung besonders für ihre Kinder einsetzen, die ihnen schon vorher so weit wie möglich mit allen familiären Ressourcen geholfen und damit primäre soziale Effekte bewirkt haben. Primäre und sekundäre soziale Effekte hängen so über die Bildungsaspiration der Eltern zusammen.

Die Unterscheidung kann dennoch getroffen werden, indem man eine operationale Definition des Leistungspotenzials der Kinder heranzieht: ihre täglich in der Schule demonstrierten Fähigkeiten. Diese augenblicklichen schulischen Fähigkeiten ergeben sich aus der möglicherweise von den Eltern vererbten Begabung zusammen mit allen seit der Geburt bis heute vorgenommenen Maßnahmen der Eltern in Bezug auf die Förderung der schulischen Leistungen: frühe Lernmotivation, Hinweise auf den Wert von Bildung, Nachhilfe, Kulturangebote, Hausaufgabenkontrolle etc. Die Wahrnehmung der schulischen Leistung durch die Lehrerinnen und Lehrer kann nicht hinter diese untrennbare Mischung von einem durch das Kind selbst gegebenen intellektuellen Potenzial und seiner Förderung durch die familiären und schulischen Umstände zurückgehen. Die Messung des Leistungspotenzials erfasst damit immer notwendigerweise die familiäre Förderung mit, so weit sie sich auf die Fitness des Kindes im Unterricht gerichtet hat. Der primäre soziale Effekt beruht auf allen diesen Bestandteilen.

Ausgenommen davon sind aber diejenigen familiären Bemühungen, die sich eben nicht auf das Leistungspotenzial der Kinder selbst richten, sondern darauf, den Kontext des Kindes so zu verändern, dass sein Leistungspotenzial anders beurteilt wird. Darunter fallen z.B. Gespräche mit den Lehrkräften, Engagement für die Schule und eben die Entscheidungen für andere Schulformen oder Beendigung der Schullaufbahn. Die Größe des sekundären sozialen Effekts hängt von der Struktur des Bildungssystems, der Schulorganisation, den Formen der Unterrichtskommunikation und vor allem den elterlichen Entscheidungsmöglichkeiten für bestimmte Bildungslaufbahnen ab. Die Bildungsaspiration des Elternhauses stellt sich mit dieser Definition als zu-

sammengefasste Variable dar, die auf beide Effekte wirkt: zum einen durch die direkte Förderung des Kindes, zum anderen durch Entscheidungen für bestimmte Bildungslaufbahnen.

Die Entstehung sozialer Ungleichheit des Schulerfolgs kann auf diese Weise auch auf der familiären Ebene in die beiden Effekte aufgeteilt werden. Im Folgenden geht es nun darum, die Stärke der beiden Effekte im deutschen Schulsystem insgesamt zu vergleichen, mit Hilfe der PISA-Daten des Jahres 2000.

3. Die Messung der Stärke des sekundären sozialen Effekts

Die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs besteht darin, dass die Kinder der unteren sozialen Schichten weniger höhere Bildungsabschlüsse machen, als es ihrem Leistungspotenzial entspricht. Um die durch diese Definition gegebenen Verhältnisse quantitativ darstellen zu können, müssen drei Merkmale von jedem Kind gemessen werden: soziale Schicht, Leistungspotenzial und Schulerfolg. Die Messung des Schulerfolgs ergibt sich aus der Bedeutung, in der das Wort häufig verwendet wird: je höher das Niveau des letzten Bildungsabschlusses, desto erfolgreicher. Je mehr Kinder einer sozialen Schicht auf dem Gymnasium sind, desto erfolgreicher ist diese. Um die Ergebnisse leichter interpretieren zu können, werden die Schulniveaus dabei zu nur zwei Kategorien zusammengefasst, „Gymnasium“ und „weniger als Gymnasium“.¹

Für die soziale Schichtzugehörigkeit gibt es seit längerer Zeit Indikatoren aus einer Kombination von Beruf und beruflicher Stellung, die international validiert und anerkannt und ebenfalls in der PISA-Studie angewandt worden sind (EGP-Schema)². Mit Hilfe dieser Indikatoren lassen sich 85% der Schüler/-innen der PISA-Studie eindeutig in zwei Kategorien „obere“ und „untere“ Schichten einordnen, die ebenso als „bildungsnahe Schichten“ bzw. „bildungsferne Schichten“ titulierte werden können, weil sie stark mit dem Bildungsniveau der Eltern und mit der Rolle des Bildungsniveaus für ihren Beruf korrelieren.

Die Schwierigkeit bei der Messung stellt das Leistungspotenzial, so wie es oben definiert wurde, dar. Messungen einer von der Umwelt unbeeinflussten Intelligenz eines Kindes, etwa Intelligenztests, scheiden nicht nur deshalb aus, weil es sie gar nicht geben kann, sondern vor allem, weil sie die familiären Ressourcen des Kindes nicht abbilden, die hier definitionsgemäß zum Leis-

1 Die Gesamtschulen werden aus dieser Berechnung herausgenommen, nicht nur, weil sie definitionsgemäß nicht hineinpassen, sondern auch, weil sie in den verschiedenen Bundesländern ganz unterschiedliche Anteile von Haupt-, Real- und Gymnasialschüler/-innen umfassen und deshalb keine einheitliche Schulform darstellen. Auch „Schulen mit mehreren Bildungsgängen“ (kooperative Gesamtschulen) wurden nicht berücksichtigt, da dort die Trennung in die Zweige oft erst zu einem späteren Zeitpunkt stattfindet.

2 Die Definition der Schichteinordnung hat jedoch gerade in der letzten PISA-Studie gewechselt und ist dabei Gegenstand von starken öffentlichen Diskussionen geworden (s. Erziehung und Wissenschaft 2008, H.1).

tungspotenzial gehören. Da das Leistungspotenzial aber unabdingbar für die Zerlegung in die zwei Effekte ist, wird es im Folgenden über in den PISA-Daten vorhandene Messungen operationalisiert. Die Leistungsfähigkeiten der 15-jährigen Schüler/-innen der PISA-Studie werden auf zwei verschiedene Weisen gemessen. Zum einen führt jede/r Schüler/-in die verschiedenen, sehr ausführlichen Tests zur Lesekompetenz sowie auch zu anderen Kompetenzen durch. Zum anderen gibt es für jede/n Schüler/-in Noten in den Hauptfächern. Beide Bewertungen haben den gravierenden Nachteil, dass sie nicht nur das Leistungspotenzial der Schülerin bzw. des Schülers darstellen, sondern zusätzlich das, was die seit der fünften Klasse besuchte Schulform daraus gemacht hat.

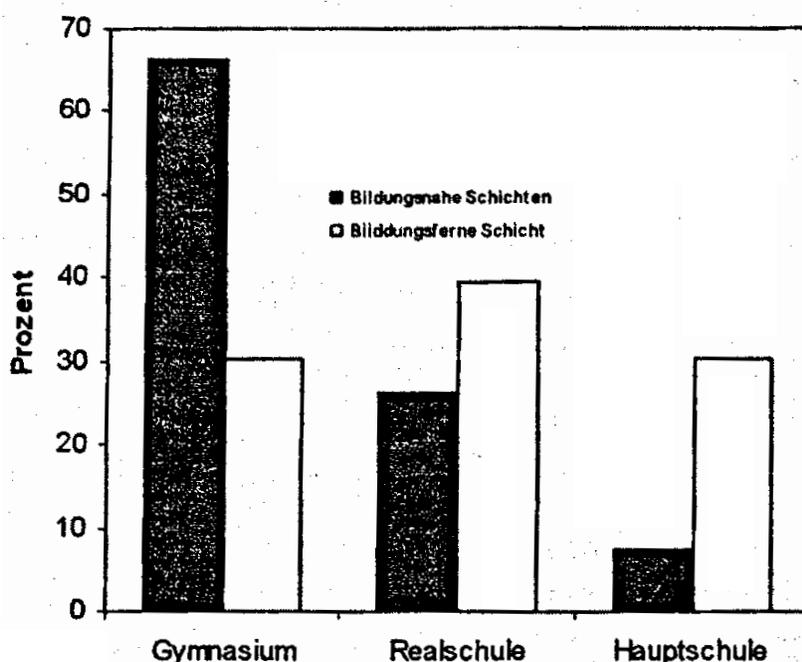
Wenn man nämlich davon ausgeht, dass die drei verschiedenen Schulformen Haupt- und Realschule und Gymnasium die Schüler/-innen unterschiedlich stark fordern und fördern, dann werden von zwei Schülern bzw. Schülerinnen mit dem gleichen Leistungspotenzial, von denen eine/r in der 5. Klasse auf der Hauptschule und der/die andere im Gymnasium anfängt, der-/diejenige auf dem Gymnasium in der 9. Klassenstufe ein besseres PISA-Lesekompetenztest-Ergebnis erzielen (Becker/Schubert 2004). Die PISA-Test-Ergebnisse unterschätzen das Leistungspotenzial von Hauptschülern und -schülerinnen und überschätzen das der Gymnasiast/-inn/en, vergrößern also die tatsächliche Differenz zwischen ihnen, weil die stärkere schulische Förderung auf dem Gymnasium, die definitionsgemäß nicht zum individuellen Leistungspotenzial zählt, in sie eingeht.

Die Schulnoten andererseits spiegeln natürlich immer nur das Leistungspotenzial relativ zum jeweiligen Schulzweig wider – eine „2“ in der Hauptschule wird im Durchschnitt weniger Kenntnisse repräsentieren als eine „2“ im Gymnasium, auch wenn innerhalb der Schulformen die Notenvergabe nicht einheitlich ist. Die Schulnoten verkleinern also die tatsächlichen Differenzen der Leistungspotenziale, indem alle Schulformen als gleich angenommen werden. Deshalb wird hier aus den beiden Bewertungen ein gemittelter Index konstruiert, in der Annahme, dass das Zuviel an Differenzen aus der einen Bewertung durch das Zuwenig der anderen ausgeglichen wird. Dieser Index des Leistungspotenzials wird dann in drei Kategorien: „leistungsschwache“, „mit mittleren Leistungen“ und „leistungsstarke“, eingeteilt, die im Folgenden aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit der Grafiken die Bezeichnung „gute“, „mittlere“ und „schlechte“ Schüler/-innen bekommen sollen.

Mit diesen Definitionen lässt sich die Lage der sozialen Ungleichheit des Schulerfolgs zur Zeit der PISA-Erhebung 2000 in *Grafik 2* ablesen: Bildungsnahe und bildungsferne Schichten befinden sich recht separiert auf den Schultypen.

Aber das ist zunächst auch nicht verwunderlich, wenn man das Leistungspotenzial der Kinder in *Tabelle 1* betrachtet: Die Schüler/-innen aus der Unterschicht weisen ein weit geringeres Leistungspotenzial auf als die der Oberschicht. Der Anteil der guten Schüler/-innen ist etwa halb so groß, dagegen gibt es knapp doppelt so viele schlechte Schüler/-innen. Dies demonstriert klar den primären sozialen Effekt.

Grafik 2: Aufteilung der Schüler auf drei Schultypen (in %), jeweils für die bildungsnahen und bildungsfernen sozialen Schichten.



Um den sekundären sozialen Effekt zu erfassen, muss die Beziehung zwischen Leistungspotenzial und Schulzweig betrachtet werden (vgl. Tabelle 1).

- Aus der Unterschicht befinden sich von den „gut“ Leistungsfähigen nur knapp 2/3 und von den „mittleren“ und „schlechten“ nur 35,3% bzw. 13% auf dem Gymnasium.
- Aus der Oberschicht hingegen gehen von den „Guten“ 85,5% und dazu 2/3 der Mittleren und sogar mehr als ein Drittel der schlecht Leistungsfähigen auf das Gymnasium.

Dadurch wird der sekundäre soziale Effekt sichtbar: Von den Kindern mit demselben Leistungspotenzial gehen deutlich weniger aus der Unterschicht ins Gymnasium als aus der Oberschicht.

Die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs ergibt sich nun durch die Kombination von primärem und sekundärem sozialen Effekt. Diese Kombination wird im Folgenden explizit vorgerechnet, weil sie für die dann folgende Argumentation grundlegend ist. In Tabelle 1 stehen in der ersten Zeile die primären und in der zweiten Zeile die sekundären sozialen Effekte beim Übergang auf das Gymnasium.

Die erste und zweite Säule der *Grafik 2* zeigen, dass 66,3% aus der Oberschicht und 30,3% aus der Unterschicht auf das Gymnasium gehen. Diese Zahlen er-

Tabelle 1: Primärer und sekundärer Effekt.

Aus der	Unterschicht			Oberschicht		
	gut	mittel	schlecht	gut	mittel	schlecht
haben Leistungspotential	22,3%	28,2%	49,5%	44%	30,5%	25,5%
davon gehen aufs Gymnasium	62,5%	35,3%	13%	85,5%	65%	34,7%

geben sich nun durch die Kombination der beiden Zeilen aus Tabelle 1 auf folgende Weise:

Für die Oberschicht: von den 44% Guten gehen 85,5% + von den 30,5% Mittleren gehen 65% + von den 25,5% Schlechten gehen 34,7% auf das Gymnasium, insgesamt 66,3%; für die Unterschicht entsprechend: 62,5% von 22,3% + 35,3% von 28,2% + 13% von 49,5% = 30,3%.

Damit kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs insgesamt in die zwei Ursachen des primären und sekundären sozialen Effekts analytisch getrennt werden. Die Idee zu dieser sehr nützlichen Analysemöglichkeit stammt von Raymond Boudon (1990, 2000).

4. Die Auswirkung von Maßnahmen gegen die Effekte

Auf diesem Weg kann nämlich nun eine Veränderung der beiden Effekte simuliert werden. Die erste Annahme ist, dass der primäre soziale Effekt neutralisiert werden könnte. Das würde bedeuten, dass sich die Schichten nicht mehr in Bezug auf die Verteilung der Leistungspotenziale unterscheiden. Eine solche extrem gleiche Verteilung könnte z.B. zustande kommen, wenn man annimmt, dass die Vererbung von Begabungen keine Rolle spielt und dass alle familiären Unterschiede bei der kindlichen Bildungsförderung durch entsprechende zusätzliche Fördermaßnahmen ausgeglichen würden, wie sie ja schon teilweise bestehen in der Form von Sprachförderung vor und während der Grundschule, verschiedene Arten von Förderunterricht u.a.

In der Simulation wird demgemäß für die Unterschicht dieselbe Verteilung der Leistungspotenziale angenommen wie für die Oberschicht: 44% gute, 30,5% mittlere und 25,5% schlechte Schüler/-innen (die oberen linken drei Zellen von Tabelle 1 bekommen dieselben Werte wie die oberen rechten drei Zellen). Dann erreichen aus der Unterschicht 44% von 62,5% + 30,5% von 35,3% + 25,5% von 13% = 41,6% das Gymnasium. Damit könnten die Unterschichten bei Ausschaltung des primären Effekts ihren Anteil am Gymnasium um 11,3% steigern!

Umgekehrt wird nun davon ausgegangen, dass der sekundäre soziale Effekt verhindert werden kann. Dieser Extremfall bedeutet reine Meritokratie: alle Kinder mit demselben Leistungspotenzial kommen auf den gleichen Schultyp, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft.

Demgemäß bekommt in der Simulation die Unterschicht denselben sekundären Effekt wie die Oberschicht: 85,5% der guten, 65% der mittleren und 34,7% der schlechten Schüler/-innen gehen aufs Gymnasium (die unteren linken drei Zellen von Tabelle 1 bekommen dieselben Werte wie die unteren rechten drei Zellen). Dabei behält die Unterschicht ihre vorherige Leistungspotenzialverteilung bei, d.h. die primären sozialen Effekte bleiben bestehen. Dann gelangen aus der Unterschicht 22,3% von 85,5% + 28,2% von 65% + 49,5% von 34,7% = 54,6% auf das Gymnasium.

Das bedeutet, dass durch Neutralisieren des sekundären sozialen Effekts die Unterschichten ihren Schulerfolg um 24,3% steigern können! Also bewirkt eine

Veränderung des sekundären sozialen Effekts eine mehr als doppelt so große Steigerung des Schulerfolgs wie eine Veränderung des primären sozialen Effekts. Das ist ein überraschendes Ergebnis.

Ein möglicher Einwand gegen die Berechnungen besteht darin, dass dieses Ergebnis stark von der Definition der Messung des individuellen Leistungspotenzials abhängt. Extreme Definitionen wären es, zum einen nur die PISA-Lesekompetenztest-Ergebnisse, zum anderen nur die Noten zu nehmen. Dabei ergibt sich, dass im ersten Fall die Veränderung durch Neutralisierung des sekundären sozialen Effekts etwa genauso groß ist wie die durch den primären und im zweiten Fall der Unterschied noch erheblich größer ist als wie der bei der berechneten mittleren Variante. Es bleibt also auch bei diesen anderen Definitionen des individuellen Leistungspotenzials das Resultat erhalten, dass die Neutralisierung des sekundären sozialen Effekts die größere Verringerung der sozialen Ungleichheit bewirkt.

Mit diesen Berechnungen ergibt sich, dass bildungspolitische Maßnahmen, die nur auf individuelle Fördermaßnahmen setzen, also Maßnahmen, die allein den primären sozialen Effekt treffen, nicht einmal die Hälfte der sozialen Ungleichheiten des Schulerfolgs verändern können. Wie kann man aber gegen den sekundären sozialen Effekt vorgehen? Er entsteht, wie oben beschrieben, dadurch, dass Schüler/-innen gleichen Leistungspotenzials sich in verschiedenen Schulkontexten befinden können. Die bei weitem folgenreichsten unterschiedlichen Schulkontexte sind dabei natürlich die drei Säulen des deutschen Schulsystems, die dreigliedrige Schulstruktur. Dass die Übergangentscheidungen für diese Schulformen eine zentrale Rolle für den sekundären Effekt spielen, soll im Folgenden mit einem weiteren Merkmal aus der PISA-Studie erhärtet werden.

5. Der Einfluss von Empfehlungen

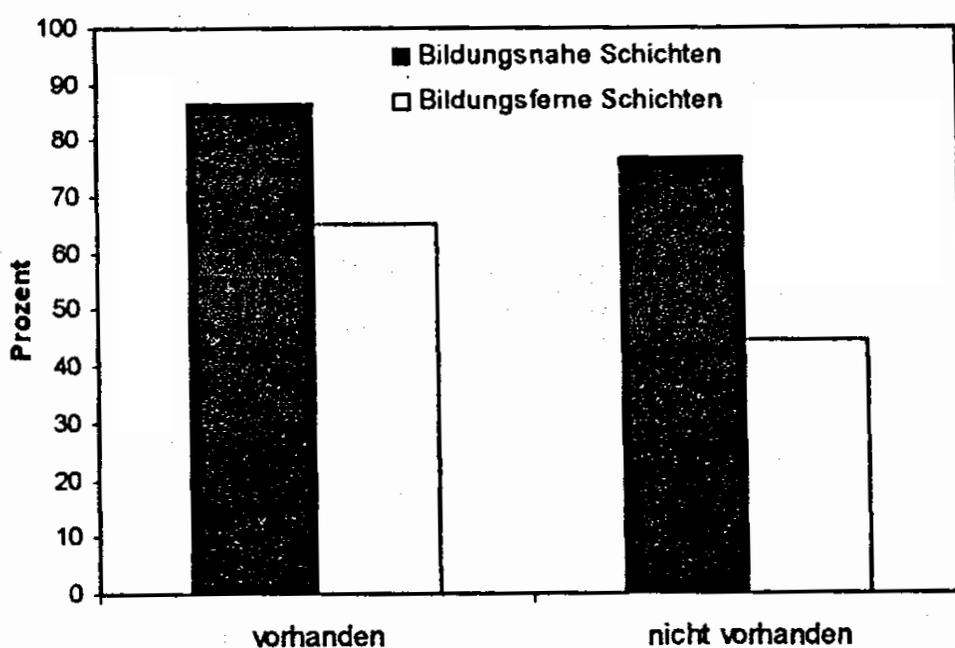
In einer Reihe von Untersuchungen wurde bestätigt (Wiese 1982; Ditton u.a. 1989, 2005, 2006), dass sich die Eltern aus der Unterschicht bei Übergangentscheidungen weniger aktiv für die weiterführende Bildung entscheiden als die Eltern aus der Oberschicht, auch wenn ihre Kinder das gleiche Leistungspotenzial aufweisen. Als mögliche Gründe dafür wurden oben die Bildungsaspirationen genannt, dazu kommen unterschiedliche ökonomische Voraussetzungen. Ein weiterer Grund ist die Ausrichtung an der jeweiligen sozialen Referenzgruppe. Sie führt dazu, dass höher gebildete Eltern ihre Kinder auch dann für eine höhere Schulform anmelden, wenn sie leistungsmäßig damit eher Schwierigkeiten haben werden, während sich leistungsmäßig gleich starke Kinder aus Elternhäusern ohne höhere Bildung dann eher für mittlere Bildungswege entscheiden (Boudon 1990/2000, S. 158).

Die Schüler/-innen aus der PISA-Untersuchung gingen Mitte der 1990er Jahre aus den Grundschulen in die weiteren Schulzweige über. Damals gab es in einigen Bundesländern die Grundschulempfehlung. Untersuchungen stellen dazu fest, dass die Elternaspirationen in Bezug auf die weiterführende Schule von dieser Empfehlung zunächst abweichen, und zwar sozialschichtspezifisch: Eltern

mit Gymnasialabschluss haben die größte Abweichung bei Gymnasialempfehlungen, Eltern mit Realschulabschluss die größte in Bezug auf die Realschulempfehlung etc. (Ditton/Krüsken/Schauenberg 2005, S. 292). Je näher der Übergang kommt, desto stärker passen sich die Elternentscheidungen jedoch der Grundschulempfehlung an (Ditton/Krüsken 2006, S. 359f.). Entscheidungstheoretisch kann die Grundschulempfehlung deshalb als eine besondere Unterstützung der Eltern angesehen werden, die ihnen ein zusätzliches, von den familiären Wünschen unabhängiges Entscheidungskriterium liefert.

Eine Empfehlung sollte deshalb erstens dazu führen, dass geeignete Kinder aus Familien, die geringere Bildungsaspirationen haben, doch eine höhere Schulform versuchen. Zweitens sollte sie ebenfalls dazu führen, dass ungeeignete Kinder aus Familien mit überhöhten Bildungsaspirationen nicht gegen alle Zweifel trotzdem auf die weiterführenden Schulen geschickt werden. Beides würde den sekundären sozialen Effekt verringern.

Grafik 3: Anteile der im Gymnasium befindlichen Schüler/-innen mit gutem Leistungspotenzial für bildungsnahe bzw. bildungsferne Schichten, je nach Vorhandensein einer Grundschulempfehlung.



Die Daten (in Grafik 3) bestätigen die Annahmen: Die Übergangsquoten auf das Gymnasium sind ohne Grundschulempfehlung generell geringer, aber am stärksten sinken sie bei den Guten aus der Unterschicht, von denen sich ohne Empfehlung nur ca. 2/3 so viel auf das Gymnasium trauen (44,6%) wie mit Empfehlung (65%). Die Differenz zwischen den guten Schülern und Schülerinnen aus Unter- und Oberschicht, die ohne Grundschulempfehlung ins Gymnasium wechseln, beträgt nunmehr 32,3% (Differenz der beiden rechten Säulen), ist also um die Hälfte größer als mit Empfehlung (21,4%, Differenz der beiden linken Säulen).

Aus dieser Wirkung einer Grundschulempfehlung müssen zwei wichtige Schlüsse gezogen werden: Erstens sind die unterschiedlichen Übergangsquoten der sozialen Schichten ein Phänomen, das durch eine einmalige Einflussnahme der Schule beeinflussbar ist. Es handelt sich also um ein Entsch-

dungsproblem und nicht um ein Begabungs- bzw. Förderproblem, das durch einmalige Empfehlungen nicht tangiert würde. Zweitens wird durch die Empfehlungen die Differenz zwischen den Übergangsquoten vermindert, übereinstimmend mit den oben zitierten und mit französischen Untersuchungen (Boudon 1990/2000, S. 164, 166f.). Das bedeutet: Wenn die Eltern der Kinder alleine über den Bildungsweg der Kinder entscheiden, werden die sozialen Differenzen vertieft. Der „Elternwille“ ist immer konservativ. Damit wird noch einmal auf andere Weise erhärtet, dass der sekundäre soziale Effekt existiert und einen beträchtlichen Einfluss hat.

Es sollte jedoch hinzugefügt werden, dass insgesamt die Grundschulempfehlung eher Schaden anrichtet und viele Grundschullehrer/-innen erleichtert waren, als sie – vor allem wegen der damals vorhandenen Orientierungsstufen – größtenteils abgeschafft wurde. Erstens entfalten viele Kinder ihre volle Leistungsfähigkeit erst nach dem 10. Lebensjahr, so dass eine frühe Empfehlung insgesamt eben die primären sozialen Effekte eher verstärkt. Zweitens wird in Untersuchungen ebenfalls festgestellt, dass auch die Empfehlungen der Grundschullehrerinnen und -lehrer nicht unbeeinflusst von den sozialen Schichten der Eltern sind, sei es, weil diese Eltern mehr Aufmerksamkeit der Lehrer/-innen erlangen oder weil sie ihre Bildungsaspirationen deutlicher machen (Ditton 1989, S. 224f.; Ditton/Krüsken 2006, S. 364; Preuß 1970).

Drittens stehen die Grundschullehrer/-innen mit ihren Entscheidungen aber vor einem Dilemma, weil dabei der primäre und der sekundäre Effekt verknüpft werden: Wenn sie Kindern mit sichtbarem Leistungspotenzial aus Familien, die selbst keine Hilfestellung für die Gymnasialausbildung leisten können, eine Gymnasialempfehlung geben und damit den sekundären sozialen Effekt vermindern, werden diese Kinder eher scheitern als gleich leistungsfähige Kinder mit familiärem Rückhalt. Denn auf dem Gymnasium wird wegen der sozial homogeneren Schülerpopulation eben der primäre Effekt in Form der familiären Unterstützung verstärkt. Die Grundschulempfehlung ist auf diese Weise schon *strukturell sozial unfair*, weil die Schulstrukturen verhindern, dass eine rein leistungsbezogene Entscheidung optimal für die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler ist.

6. Die Konsequenz: Strukturreformen oder Fördermaßnahmen?

Die analytische Trennung in primären und sekundären Effekt hat den Vorteil, ganz deutlich herauszustellen, dass es neben fehlender familiärer und schulischer individueller Förderung eine weitere Ursache der sozialen Ungleichheit des Schulerfolgs gibt, die sozusagen eher hinter dem Rücken der Akteure wirkt: die Strukturen des Bildungssystems. Diese bewirken einen desto stärkeren sekundären Effekt, je sozial unterschiedlichere Lernkontexte sie bereitstellen. Wie die quantitative Analyse zeigt, ist dieser Effekt im Hinblick auf die Verringerung sozialer Ungleichheit in Deutschland sogar als stärker einzustufen als der Einfluss möglicher Fördermaßnahmen. Das ist deshalb nicht verwunderlich,

weil das deutsche Schulsystem mit der Dreigliedrigkeit nach der vierten Klasse ein im internationalen Vergleich besonders drastisch segregierendes System ist.

In den Familien stellt sich der sekundäre Effekt vor allem in der Form dar, dass sie an Übergangspunkten, an denen die Schüler/-innen auf verschiedene Schulformen verteilt werden, Entscheidungen treffen müssen, wobei ihre schichtspezifischen Bildungsaspirationen zum Tragen kommen. Um gegen den sekundären Effekt etwas zu bewirken, muss deshalb gegen die schichtspezifischen Schulformaspirationen der Eltern, vor allem aber gegen die Verzweigungspunkte im Schulsystem vorgegangen werden. Geeignete Maßnahmen sind deshalb die Abkehr vom versäulten Schulsystem und die Einrichtung von Ganztagschulen, also schulstrukturelle Veränderungen. Erstens wird durch die Abkehr vom versäulten System die durch Übergangentscheidungen entstandene soziale Ungleichheit unmöglich gemacht. Zweitens finden durch beide Änderungen die elterlichen Aspirationen weniger Einflusswege, und auch die Lehrer/-innenempfehlungen sind davon weniger beeinflusst. Die Analyse hat gezeigt, dass diese Maßnahmen gegen den sekundären sozialen Effekt die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs beträchtlich vermindern würden. Auch ein eher finanzpolitisches Argument spricht für Änderungen der Schulstruktur. Individuelle Fördermaßnahmen zum Ausgleich familiärer Defizite werden in jedem Schulsystem bestehen bleiben und bedeuten für die Schulen eine langfristige Daueraufgabe. Eine Änderung der Schulstruktur dagegen ist zwar eine Kraftanstrengung, erfolgt aber nur einmalig und erreicht auf einen Schlag alle Schüler/-innen und eine starke Verminderung des sekundären sozialen Effekts. Sie dürfte damit die soziale Ungleichheit insgesamt auch effektiver vermindern als eine Menge langfristiger Programme zum Ausgleich der familiären Unterschiede der Schüler/-innen.

Literatur

- 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. Opladen: Leske+Budrich, S. 323-407.
- Becker, R./Schubert, F. (2006): Soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen. Eine Matching-Analyse im Längsschnitt mit Querschnittsdaten von PIRLS 2001 und PISA 2000. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 58, S. 253-284.
- Bos, W./Pietsch, M. (2004): Erste Ergebnisse aus KESS 4 – Kurzbericht. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Boudon, R. (1973): *L'inégalité des chances*. Paris: Armand Colin. (Engl. Übers.: *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: Wiley 1974.)
- Boudon, R. (1990): Les causes de l'inégalité des chances scolaires. In: *Commentaire* 51, S. 533-542. Wieder abgedruckt in: Boudon, R./Cuin, C.-H./Massot, A. (2000): *L'axiomatique de l'inégalité des chances*. Paris: L'Harmattan, S. 151-170.
- Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.
- Ditton, H. (1989): Determinanten für elterliche Bildungsaspirationen und für Bildungsempfehlungen des Lehrers. In: *Empirische Pädagogik* 3, S. 215-231.

- Ditton, H./Krüsken, J./Schauenberg, M. (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8, S. 285-304.
- Ditton, H./Krüsken, J. (2006): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, S. 348-372.
- Fahrholz, B./Gabriel, S./Müller, P. (Hrsg.) (2002): Nach dem PISA-Schock. Plädoyer für eine Bildungsreform. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Jackson, M./Erikson, R./Goldthorpe, J.H./Yaish, M. (2007): Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment. The Transition to A-Level Courses in England and Wales. In: Acta Sociologica 50, H. 3, S. 211-229.
- KMK (= Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2003): Übergang von der Grundschule in die Schulen des Sekundarbereichs I. Informationsunterlage. Bonn.
- Müller, W./Haun, D. (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46, S. 1-42.
- Preuß, O. (1970): Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen. Eine Untersuchung über das Eignungsurteil des Grundschullehrers. Weinheim: Beltz.

Volker Müller-Benedict, Prof. Dr., geb. 1952, Professor für Methoden und Statistik an der Universität Flensburg
Anschrift: Universität Flensburg, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg
E-Mail: vbenedi@uni-flensburg.de