

Benachteiligung beim Übergang in die Sekundarstufe I

Primäre und sekundäre Herkunftseffekte

Trotz leichter Verbesserungen seit den ersten PISA-Ergebnissen sind der Lernerfolg und die Bildungsbeteiligung in Deutschland nach wie vor zu eng an den sozialen Status gekoppelt. Soziale Ungleichheiten entstehen in besonderem Maße an den Gelenkstellen von Bildungskarrieren, d.h. an den Übergängen des Bildungssystems. Insbesondere die Frage, welche weiterführende Schule nach der Grundschule besucht wird, ist eng verknüpft mit dem späteren Schul- und Bildungsabschluss und damit auch mit der sozioökonomischen Position als Erwachsener innerhalb der Gesellschaft.

Gerd Möller

Die Bildungsbenachteiligung sozial schwacher Schichten in Deutschland ist spätestens seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse faktisch belegt. Die Chancen von Jugendlichen aus der Oberschicht, ein Gymnasium zu besuchen sind dreimal so hoch, wie die Gleichaltriger aus Arbeiterfamilien – und zwar auch dann, wenn man nur Schülerinnen und Schüler mit gleicher Begabung und gleichen Fachleistungen vergleicht.

Differenzielle Entwicklungsmilieus der Schulformen

Die frühen Wahlentscheidungen auf die Schulformen der Sekundarstufe I haben langfristige Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb, die weitere Bildungskarriere und damit auf den Lebenslauf. Dies wird besonders deutlich, wenn man die Befunde zu differenziellen Entwicklungsmilieus einbezieht, die eindeutig belegen, dass die Verteilung auf unterschiedliche Schulformen auch eine Zuweisung auf unterschiedlich qualitätsvolle Lernumgebungen ist. So werden zwei Kinder, die am Ende ihrer Grundschulzeit gleiche Leistungen aufweisen konnten, aber auf unterschiedliche Schulformen geschickt wurden, in der 9. Klasse unterschiedliche Leistungsergebnisse erzielen. Das Kind, das ein Gymnasium besucht, wird besser abschneiden als das Kind, das auf die Realschule geht. Diese unterschiedlichen Entwicklungsmilieus wurden in zahlreichen Studien (z.B. BIJU) eindrucksvoll belegt.

Nach den vorliegenden empirischen Befunden scheint es hierfür mehrere Erklärungsansätze zu geben: Unterschiede in den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler (individueller Effekt), Unterschiede in der leistungsmäßigen, sozialen und kulturellen Zusammensetzung der Schülerschaft (Kompositionseffekt) sowie Unterschiede in Form unterschiedlicher Stundentafeln, Lehrpläne, Unterrichtskulturen und unterschiedlicher Qualifikationen der Lehrkräfte (institutionelle Effekte).

Gründe für die Schulformwahl

Die Erwartungen, die Eltern an den Schulabschluss ihrer Kinder haben, sind in Deutschland stetig gestiegen. In den vergangenen zehn Jahren haben sich der mittlere Schulabschluss und die Hochschulreife zu gleich prominenten Wünschen entwickelt. Dennoch unterscheiden sich die Schulabschlusswünsche erheblich je nach Berufs- und Bildungshintergrund der Eltern: Während nur ein Viertel der Eltern mit Hauptschulabschluss für ihre Kinder das Abitur

erhofft, wünschen sich dies fast drei Viertel der Eltern mit Hochschulreife. Sozialschichtspezifische Erwartungen und Kosten-Nutzen-Abwägungen scheinen der Entscheidung der Eltern zugrunde zu liegen.

Aufgrund der Sozialisationsbedingungen und wegen zu vorsichtiger Entscheidungen der Eltern können sich Potentiale von Kindern häufig nicht entfalten: Die Schullaufbahn eines Kindes entscheidet sich in Deutschland in den meisten Fällen in der 4. Klasse – manche Schüler sind da noch nicht einmal zehn Jahre alt. Wenn ein Kind am Ende der Grundschulzeit nicht auf das Gymnasium wechselt, kann das aus zwei verschiedenen Gründen geschehen: Das Leistungspotenzial des Kindes ist nicht groß genug – oder aber es wurde nicht erkannt, nicht genug gefördert, von Eltern oder Lehrern nicht richtig eingeschätzt. So wurde in Hamburg (KESS-Studie) nachgewiesen, dass ein Drittel der an Gymnasien empfohlenen Schüler eine unterdurchschnittliche Lesekompetenz hatte. Dagegen wies ein Drittel der Schüler, die an Real- und Hauptschulen empfohlen wurden, eine überdurchschnittliche Lesekompetenz auf. Sozial ungleich wird diese »Fehlverteilung«, weil Kinder aus unteren Schichten bei gleicher Lesekompetenz viel eher auf Haupt- und Realschulen gehen und eben nicht zum Gymnasium.

Besonders fatal ist es, dass das staatliche Bildungssystem diese Einflüsse noch zusätzlich verstärkt. Es werden immer wieder Vorwürfe laut, dass das gegliederte Schulsystem zu undurchlässig ist und durch den Übergang nach der Grundschule Entscheidungseinflüsse der Eltern überhaupt erst ermöglicht werden. Des Weiteren wird kritisiert, dass Schüler immer mehr auf private Zusatzleistungen wie etwa Nachhilfe angewiesen sind, was Bildung immer mehr vom Geldbeutel der Eltern abhängig und die Bildungschancen in Deutschland immer schlechter macht. Ebenso haben Lehrer einen Einfluss darauf, welchen Kindern und deren Eltern sie welche weiterführenden Schulen empfehlen. Sie berücksichtigen bei Übergangsempfehlungen z.B. auch den Kontext des Schülers wie etwa das Bildungsniveau und das Engagement und die Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern. Diese Aspekte sind gravierend für den weiteren Bildungsweg der Kinder, denn hier sorgt der Staat dafür, dass die Schere zwischen arm und reich weiter auseinanderklafft. Die Familien selbst sind eher unbewusst für die Ungleichheiten verantwortlich.

Definition von Herkunftseffekten

Bildungsforscher und Sozialwissenschaftler interessiert in diesem Zusammenhang, in welcher Weise die soziale Herkunft wirkt: Schlägt sich die soziale Herkunft direkt in messbaren Leistungs- und Kompetenzunterschieden nieder, die zum Beispiel auf Unterschieden in der elterlichen Betreuung und Unterstützung beruhen (primäre soziale Disparitäten)? Oder sind es bildungs- und sozialschichtabhängige Bildungserwartungen und -entscheidungen der Eltern, die zu einer sozial selektiven Bildungsbeteiligung führen (sekundäre soziale Disparitäten)? Oder sind es eher die nachgewiesenen sozialschichtabhängigen Notengebungen und Schulformempfehlungen der Grundschullehrer (z.B. IGLU 2006)?

Diese analytische Unterscheidung von primären und sekundären sozialen Herkunftseffekten geht auf den französischen Soziologen Raymond Boudon (1974) zurück:

Primäre Herkunftseffekte werden hiernach als Einflüsse der sozialen Herkunft definiert, die sich auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirken und sich in Folge in ihren Zensuren, Übergangsempfehlungen und Schulformwahlen niederschlagen. Sie entstehen sowohl durch eine unterschiedliche Anregung, Unterstützung und Förderung zu Hause als auch durch unterschiedliche Nutzung der schulischen Lernangebote.

Davon unterschieden werden **sekundäre Herkunftseffekte** als diejenigen Einflüsse des sozialen Hintergrunds, die unabhängig von der Schulleistung entstehen und zum Beispiel aus unterschiedlichen Bildungserwartungen, sozial gekoppelten Notengebungen und Bildungsempfehlungen der Lehrer und einem unterschiedlichen Entscheidungsverhalten der Eltern und Schüler in verschiedenen Sozialschichten resultieren.

Nicht nur aus wissenschaftlichem, sondern vor allem aus bildungspolitischem Interesse ist es wünschenswert, die primären und sekundären Herkunftseffekte analytisch zu trennen, um das Ausmaß der Verursacher der sozialen Ungleichheit beim Bildungserfolg zu erfassen und so Ansatzpunkte zur Reduzierung der Chancenungleichheit im Bildungssystem zu identifizieren.

Befunde neuerer Studien

Seit 2007 hat sich – von Bildungspolitik und Öffentlichkeit bisher kaum wahrgenommen - ein neuer Typus von empirischen Studien entwickelt, die sich mit den Auswirkungen von Kompensationsstrategien primärer und sekundärer Herkunftseffekte beschäftigen (z.B. Müller-Benedict, Becker, Maaz ua.). In diesen Studien wird die Frage untersucht, wie sich die Übergangsquoten für Kinder aus sozial weniger begünstigten Familien auf das Gymnasium verändern würden, wenn primäre und/oder sekundäre Effekte ausgeschaltet wären?

Nach einem von Boudon vorgeschlagenen Verfahren entspricht die Elimination des primären Herkunftseffektes einer hypothetischen Situation, in der für die unteren Sozialklassen (z.B. Arbeiterklasse) die gleiche Leistungsverteilung angenommen wird wie für die oberen (z.B. Dienstleistungsklasse), bei Beibehalten des sekundären Herkunftseffektes, der sich in der klassen- und leistungsspezifischen Übergangsquote widerspiegelt. Dem gegenüber entspricht einer Elimination des sekundären Herkunftseffektes eine hypothetische Situation, in der die klassenspezifischen Leistungsverteilungen erhalten bleiben und die leistungsbedingten Übergangsquoten der unteren Klassen denen der oberen Klassen angeglichen werden.

Auf der Basis der Pisa-Daten aus dem Jahr 2000 hat V. Müller-Benedict 2007 erstmals modellhaft berechnet, ob primärer oder sekundärer Effekt die Ungleichheit der Bildungschancen stärker beeinflusst. Dafür wurde das Leistungspotenzial eines Schülers aus den umfangreichen Pisa-Tests sowie den Schulnoten gemittelt. Denn Schulnoten unterschätzen die Leistungsdifferenzen zwischen Schülern aus verschiedenen Schulformen, eine Zwei in der Hauptschule und im Gymnasium bedeuten nicht dasselbe. Die Pisa-Testergebnisse andererseits überschätzen diese Differenzen, da die Leistungspotenziale bis zur 9. Klasse durch die verschiedenen Schulformen unterschiedlich stark entwickelt werden. Die Schüler wurden dann in die Kategorien »Unterschicht« und »Oberschicht« eingestuft, die auch in der Pisa-Studie verwendet wurden.

Im Simulationsmodell wurde fiktiv angenommen, die Schüler aus der Unterschicht hätten dasselbe Leistungspotenzial wie jene in der Oberschicht: damit hat man den primären Herkunftseffekt rechnerisch neutralisiert. Damit stiege der Anteil der Kinder aus der Unterschicht im Gymnasium um immerhin 11,3 Prozentpunkte, von 30 auf 41,3 Prozent. Weist man dagegen unter Beibehaltung ihres ursprünglichen, schlechteren Leistungspotenzials fiktiv dieselben Übergangsquoten wie Schülern der Oberschicht zu - damit schaltet man rechnerisch den sekundären Effekt aus –, würde sich der Anteil von

Schülern aus der Unterschicht auf dem Gymnasium um 24,3 Prozentpunkte auf 54,3 Prozent erhöhen.

R. Becker (2009) kommt in einer Replikation mit Daten des Konstanzer Panels „Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien“ aus dem Jahr 1983 zu ähnlichen Ergebnissen. Im Unterschied zu Müller-Benedict kann R. Becker auf Daten der 5. Jahrgangsstufe zurückgreifen und damit Effekte der differentiellen Leistungsentwicklung sowie der Mobilitätsprozesse in der Sekundarstufe I ausblenden. Seine Ergebnisse stimmen weitgehend mit denen von Müller-Benedict überein. Eine Neutralisation des primären Herkunftseffektes führt zu einer Steigerung der Gymnasialbeteiligung der Arbeiterschicht um 15 Prozentpunkte und eine Neutralisation des sekundären Herkunftseffektes um 25 Prozentpunkte.

Zu vergleichbaren Ergebnissen kommen auch Maaz, Schröder und Gresch (2010) mit den Daten der TIMSS-Übergangsstudie.

In einer Teilstudie der Vodafone-Stiftung von 2012 „Herkunft zensiert“ wurden diese vorliegenden Befunde um die Benotungen der Lehrkräfte erweitert, weil sich in verschiedenen Studien gezeigt hat, dass auch die Notengebung schichtenspezifisch beeinflusst wird.

Die Daten entstammen dem am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchgeführten Projekt „Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten“. Zugrunde liegt eine Stichprobe von insgesamt 3276 Schülern, von denen 2653 der Dienstklasse (Obere und untere Dienstklasse, z.B. Akademiker) und 1073 der Arbeiterklasse (Facharbeiter und Ungelernte) nach dem in PISA verwandten EPG-Klassenschema zugeordnet wurden. Auf der Basis von standardisierten Leistungstests für die Bereiche Mathematik, Naturwissenschaft und Deutsch wurden die Schüler in zwei Leistungsgruppen eingeteilt. Schüler mit einem Gesamtscore über oder gleich dem Stichprobenmittelwert werden der Gruppe mit „hoher“ Schulleistung zugeordnet. Schüler, deren Gesamtscore unter dem Durchschnitt lag, wurden hingegen der Gruppe mit „niedriger“ Schulleistung zugewiesen. Von jedem Schüler wurde anhand eines Elternfragebogens festgestellt, ob er zum Gymnasium übergewechselt ist oder nicht.

Ferner wurde für jeden Schüler eine Durchschnittsnote aus Mathematik, Deutsch und Sachkunde gebildet. Um ein Kriterium für „gute“ und „schlechte“ Noten zu erhalten, wurde der Durchschnittswert 2,33 als Cut-Off-Kriterium festgelegt. Der Wert korrespondiert z.B. mit dem Notendurchschnitt, der in Bayern für den Erhalt einer Gymnasialempfehlung erforderlich ist.

Auf der Basis der empirischen Daten werden bedingte Wahrscheinlichkeiten der Dienstleistungs- und Arbeiterklasse für den Wechsel auf das Gymnasium berechnet, in Abhängigkeit von der Herkunftsklasse, des Leistungsniveaus und der Benotung. Übereinstimmend mit anderen Befunden zeigt die Studie, dass eine deutliche Leistungsdifferenz zwischen den beiden sozialen Klassen besteht: die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind aus der Dienstleistungsklasse ein hohes Leistungsniveau erreicht, beträgt ca. 63 Prozent, während es für ein Kind aus der Arbeiterklasse lediglich ca. 26 Prozent sind. Die Differenz der beiden Werte ($63\% - 26\% = 37\%$) kann als primärer Herkunftseffekt interpretiert werden, da er sich direkt auf schichtspezifische Unterschiede im Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler bezieht.

Um einen Indikator für die sekundären herkunftsbedingten Effekte bei der Schulbenotung zu erhalten, werden die bedingten Wahrscheinlichkeiten gebildet, dass ein Schüler aus der Dienstleistungs- oder Arbeiterklasse und einem hohen oder niedrigen Leistungsniveau einen guten Notendurchschnitt erzielt. Da es sich um bedingte Wahrscheinlichkeiten handelt,

können sie als schichtspezifische Benotungen unter Kontrolle des jeweiligen Leistungsniveaus der Schüler interpretiert werden. Unterschiede in diesen Wahrscheinlichkeiten stehen also für herkunftsbedingte Unterschiede in der Benotungspraxis, die unabhängig vom Leistungsniveau der Schüler existieren. Es muss allerdings berücksichtigt werden, dass die hier praktizierte Vorhersage der Schulnoten ausschließlich auf einem standardisierten Test beruht und somit nur die schriftliche Leistung eines Schülers berücksichtigt. Andere Komponenten der Notengebungen – wie mündliche Leistungen – bleiben außen vor.

Die Studie zeigt, dass eine große soziale Ungleichheit für die Benotungspraxis zwischen den Klassen besteht: Schüler aus der Arbeiterklasse mit hohem Leistungsniveau erzielen mit 45% deutlich weniger gute Noten als aus der Dienstleistungsklasse mit 63,5%. Umgekehrt erzielen 15,5% der Schüler der Dienstklasse mit niedrigem Leistungsniveau gute Noten, bei den Schülern der Arbeiterklasse sind es nur 4,5%.

Beim Gymnasialübergang werden die Unterschiede zwischen den beiden Herkunftsgruppen noch einmal besonders deutlich. In der Dienstleistungsklasse ist die Gruppe mit guten Leistungen und guten Noten, die auch auf ein Gymnasium wechselt die größte Gruppe (36 %). In der Arbeiterklasse ist sie mit 8 Prozent deutlich kleiner. Die Gruppe, die bei guten Leistungen und guten Noten nicht auf das Gymnasium wechselt, ist in der Dienstklasse mit 4 Prozent vergleichbar klein, während sie mit 12 Prozent in der Arbeiterklasse sogar größer ist, als diejenigen, die auf ein Gymnasium wechseln. Haben die Kinder gute Leistungen, aber schlechtere Noten, realisieren von allen Kindern aus der Dienstklasse 10 Prozent den Gymnasialübergang, in der Arbeiterklasse nur ca. 3 Prozent.

Besonders auffallend ist das unterschiedliche Übergangsverhalten der Sozialklassen bei den Schülern, die trotz schlechter Testleistungen und schlechter Noten dennoch auf das Gymnasium wechseln. Von diesen Schülern wechselt in der Dienstklasse jeder Fünfte (20,4%) auf das Gymnasium, bei der Arbeiterklasse sind es hingegen nur 7,5%.

Um die Auswirkungen der Neutralisation von primären und sekundären Herkunftseffekten auf den Gymnasialbesuch zu bestimmen, wurden verschiedene Simulationsrechnungen mit unterschiedlichen Simulationshypothesen vorgenommen:

Klassen	Simulationshypothesen	fiktive GY-Quote in %	Differenz: fiktive vs. emp. Quote
Dienstklasse	Keine (empirische Daten u. Quoten)	55,8	
Arbeiterklasse	Keine (empirische Daten u. Quoten)	19,2	0
Arbeiterklasse	Notenquote der Dienstklassen	28,4	9,2
Arbeiterklasse	Übergangsquote der Dienstklassen	32,5	13,3
Arbeiterklasse	Noten- und Übergangsquote der Dienstklassen	39,5	20,3
Arbeiterklasse	Noten- und Übergangsquote der Dienstklassen	31,9	12,7
Arbeiterklasse	Bei niedrigen Tests und Noten: Übergangsquote der Arbeiterklasse		
Arbeiterklasse	Testquote der Dienstklassen (primärer Effekt)	31,7	12,5
Dienstklasse	Übergangsquote der Arbeiterklasse bei niedrigen Tests und Noten	51,8	-4

Abb.: Simulationsrechnungen zum Übergang ins Gymnasium, Quelle: Vodafone Studie, Herkunft zensiert (2012), eigene Berechnungen

Die Abbildung zeigt, dass die Schüler der Arbeiterklasse unter der Hypothese gleicher Leistungen in den Tests wie die Schüler aus der Dienstklasse und sonst unveränderten Quoten bei den Noten und Übergängen, d.h. bei Kontrolle der primären Effekte, eine Steigerung der Übergangsquote ins Gymnasium um 12,5 Prozentpunkte erzielen würden.

Bei Ausschaltung der sekundären Effekte unter der Annahme, dass sie die gleichen Notenquoten wie die Dienstklasse bei sonst gleich bleibenden Quoten hätten, würde die Übergangsquote der Arbeiterklasse um 9,2 Prozentpunkte auf 28,4% steigen. Bei Übernahme der Übergangsquote wäre die Steigerung um 13,3 Prozentpunkte sogar etwas höher als bei Ausschaltung der primären Effekte.

Würde die Arbeiterklasse hingegen beide Quoten der Dienstklasse gleichzeitig übernehmen, so würde sich die Übergangsquote auf das Gymnasium sogar verdoppeln, von 19,2% auf 39,5%, und somit deutlich (7,8 Prozentpunkte) über dem primären Effekt liegen.

Hier kann man mit Recht aber einwenden, dass die Ausschaltung des sekundären Effekts zu einem erheblichen Anteil durch wenig geeignete Wechsler auf das Gymnasium erreicht wird. Diese Bedenken bestehen natürlich auch bei den Schülern aus der Dienstklasse. Um diese nicht wünschenswerten Effekte auszuschließen, werden in einer weiteren Simulationsrechnung die moderaten Übergangsquoten der Arbeiterklasse bei den Übergängen der Schüler mit schlechten Noten und Testergebnissen beibehalten. Wie der Abbildung zu entnehmen ist, reduziert sich die Übergangsquote dann auf 31,9%. Würde man analog bei der

Dienstklasse verfahren, so würden dort weniger Schüler auf das Gymnasium wechseln, 51,8 statt 55,8 Prozent.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass sich die primären und sekundären Herkunftseffekte annähernd gleich stark auf die realisierten Übergänge der unteren Sozialschichten auf das Gymnasium auswirken. Betrachtet man die sekundären Notengebungseffekte und Übergangseffekte getrennt, so sind die Übergangseffekte von größerer Bedeutung als die Notengebungseffekte (28,4% vs. 32,5% Übergänge).

Fazit und Empfehlungen

Der Lernerfolg an deutschen Schulen ist nach wie vor zu eng an den sozialen Status gekoppelt. Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Schichten werden im selektiven deutschen Schulsystem mehrfach benachteiligt: Sie erfahren von Geburt an im Elternhaus weniger lernförderliche Unterstützung, werden häufiger auf weniger anspruchsvolle Schulformen verteilt und finden dort weniger lernförderliche Entwicklungsmilieus vor. In Folge haben sie im weiteren Leben nur eingeschränkte Teilhabechancen.

Die vorliegenden Studien zeigen, dass Maßnahmen sowohl gegen den primären als auch den sekundären Herkunftseffekt die Gymnasialquote der Unterschicht erheblich erhöhen und damit zu mehr Bildungsgerechtigkeit führen würde.

Sekundäre Effekte widersprechen unserem Gerechtigkeitsempfinden in besonderem Maße, da sie sowohl dem Leistungs- als auch Bedürftigkeitsprinzip entgegenstehen. Die Beseitigung von sekundären Effekten auf die Verteilungsgerechtigkeit hat somit höchste Priorität.

Notengebungen und Schulformempfehlungen sind grundsätzlich fehlerbehaftet. Sowohl in der Lehrerbildung als auch –weiterbildung muss daher stärker als heute die Problematik der sozialen Benachteiligung in den Grundschulen in den Blick genommen werden. Wenn man nicht unterstellen will, dass vorsätzlich Kinder aus bildungsfernen Schichten benachteiligt werden, dann kann es nur an mangelndem Bewusstsein liegen. Ferner sollten Elternhäuser durch die Lehrkräfte stärker ermuntert werden, ihre Kinder auf höherwertige Schulen zu schicken, um die häufig nicht leistungsbedingten Bildungsaspirationen zwischen den Schichten zu kompensieren.

Das »eigentliche« Leistungspotenzial eines Schülers ist eine kaum messbare Größe. Es drückt sich keineswegs allein durch Intelligenzmessungen aus. Es hängt vielmehr ab von zahlreichen Einflüssen aus Elternhaus und Schule, die das Kind seit seiner Geburt erfährt: ob ihm viel vorgelesen wird, wie sich Geschwister oder Oma um das Kind kümmern, ob seine Eltern Nachhilfe bezahlen können, ob es in der Schule unter- oder überfordert wird, ob die Eltern vielleicht gar nicht wollen, dass das Kind auf ein Gymnasium geht.

Aber selbst die Intelligenz ist nicht statisch, nicht allein genetisch bedingt. Sie kann man fördern. So schlägt sich z. B. Sprachförderung in Intelligenzzuwachs nieder. Mehr Einwandererkinder und Kinder aus bildungsfernen Schichten sollten daher früher in den Kindergarten gehen, weil sie dort einer geistig anregenden Atmosphäre ausgesetzt sind. Sie brauchen stimulierende Lernumgebungen, also etwa Schulklassen, in denen nicht nur leistungsschwache Schüler sind. Neben der Sprachförderung brauchen sie zum Beispiel auch in Mathematik und den Naturwissenschaften einen anregenden Unterricht, der sie geistig fordert – und damit fördert. Bei der Intelligenzentwicklung spielt die Schule eine ganz entscheidende Rolle. Gene sind nicht alles, sie legen ein Potenzial fest, das mehr oder weniger

gut ausgeschöpft werden kann. Auch die Ernährung trägt einen Teil zur Intelligenzentwicklung bei.

Wenn auch der primäre Herkunftseffekt mit dem Leistungsprinzip vereinbar scheint, so müssen doch die sozialschichtabhängigen Leistungsunterschiede durch geeignete Fördermaßnahmen in oder außerhalb der Schule minimiert werden.

Es muss aber festgehalten werden, dass auch die individuelle Förderung eines Schülers, die zur Erhöhung seiner Leistungen führen soll, Förderunterricht etwa oder zusätzliche Deutschstunden, nichts gegen den bleibenden sekundären Effekt ausrichten. Dieser stellt den »harten Kern« der sozialen Ungerechtigkeit des Bildungserfolgs dar.

Literatur

Herkunft zensiert? (2012)

Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule

Eine Studie im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland

Prof. Dr. Kai Maaz, Universität Potsdam

Prof. Dr. Franz Baeriswyl, Universität Freiburg (Schweiz)

Prof. Dr. Ulrich Trautwein, Universität Tübingen

Müller-Benedict, V. (2007). Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden?

Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 59, S. 615 – 639.

Becker, R. (2009). Entstehung und Reproduktion dauerhafter

Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.),

Lehrbuch der Bildungssoziologie (S. 85 – 129). Wiesbaden.

Maaz, K., Schroeder, S. & Gresch, C. (2010). Primäre und sekundäre

soziale Herkunftseffekte beim Übergang in die Sekundarstufe I. Neutralisation sozialer Herkunftseffekte und Konsequenzen auf das Übergangsverhalten.

In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), Schulische Lerngelegenheiten

und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert (S. 285 – 310). Münster.