

2.1.5 Primäre und sekundäre Herkunftseffekte

Die Bedeutung der sozialen Herkunft für den Schulübertritt und den Schulerfolg ist heute ein gut bestätigter Befund in der Bildungsforschung (TENT 1969; PREUB 1970; DITTON 1989, 1992; BLOSSFELD & SHAVIT 1993; BECKER 2000b; DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001, 2002; DITTON et al. 2005b). Unterschieden wird dabei zwischen dem „*primären*“ und dem „*sekundären*“ Effekt der sozialen Herkunft als Mechanismen der Reproduktion von sozialer Ungleichheit (BOUDON 1974). Der „*primäre Effekt*“ bezieht sich auf Leistungsunterschiede, die aufgrund der sozialen Herkunft entstehen und damit ggf. auch den Besuch unterschiedlicher Schulformen zur Folge haben (siehe 2.3.1.1). Der „*sekundäre Effekt*“ beschreibt die über Leistungsunterschiede hinausgehenden Differenzen in den familialen Bildungsentscheidungen (z. B. MEULEMANN 1985). Diese Differenzen im familialen Bildungsverhalten folgen aus einer Bewertung der Bildungsabschlüsse relativ zur eigenen sozialen Herkunft, d. h. ungleiche Bildungsabschlüsse für Kinder aus unterschiedlichen sozialen Schichten werden im Verhältnis zur Schichtzugehörigkeit als gleichwertig angesehen (DIEFENBACH 2000). „Wenn daher Kinder aus beiden Schichten [Unter- und Oberschicht, Anm. M.S.] einen relativ zu ihrer Schichtzugehörigkeit *gleich* hohen Bildungsabschluss anstreben, resultieren daraus *unterschiedliche* Bildungsabschlüsse“ (ebd.: 177). Auf diesem Weg tragen Unterschichtfamilien zur Weitergabe ihrer sozialen Position bei, obwohl sie für ihre Kinder auf einen sozialen Aufstieg durch Bildungsabschlüsse hoffen (siehe dazu 2.3.1.2).

Eine wichtige Bedeutung im Rahmen der Reproduktion sozialer Ungleichheit kommt sog. „Gelenkstellen“ im Bildungswesen zu (BLOSSFELD 1988). Hier werden Entscheidungen über die weitere Bildungslaufbahn getroffen, die kaum revidierbar sind und den Bildungsweg zumindest für die nächsten Jahre bestimmen. Aus diesem Grund sollen im nächsten Abschnitt die Bedeutung dieses ersten Übertritts in der Schullaufbahn, die Regelungen für diesen Übertritt in der Bundesrepublik und insbesondere in Bayern dargestellt werden. Die Hervorhebung der Regelungen für den Schulübertritt in Bayern erfolgt, da sich die den Analysen ab Kapitel fünf zugrunde liegenden Daten ausschließlich auf Schüler in bayerischen Grundschulen beziehen.

2.2 Der Schulübertritt nach der Grundschule

Historisch betrachtet ist Schule, also die flächendeckende Übernahme von Sozialisationsaufgaben neben der Familie, eine recht junge Entwicklung (PEKRUN 2001). In den Ländern Westeuropas und in den USA wurde die Schulpflicht erst im Laufe des 19. Jahrhunderts eingeführt, in zahlreichen anderen Ländern sogar erst im 20. Jahrhundert (PEKRUN & HELMKE 1993). Neben der Familie ist die Schule heute die zweite zentrale Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche (PEKRUN 2001). Eine *Grundschule*, die Schüler vor dem Übertritt auf die Sekundarstufe I be-

suchen, ist im Gegensatz zum gegliederten System der weiterführenden Schulen, eine „Gesamtschule“. Lediglich Sonderschüler besuchen eine getrennte Schule (PEKRUN & HELMKE 1993).

Im internationalen Vergleich ist die Verteilung der Kinder auf verschiedene weiterführende Schulen eher eine Ausnahme. Diese Entwicklung ergab sich in Deutschland im 19. Jahrhundert, als sich aus den Latein- und Gelehrtenschulen das Gymnasium entwickelte (BOS, LANKES, PRENZEL, SCHWIPPERT, VALTIN & WALTHER 2004). In den meisten Bundesländern erfolgt eine binnen- oder zwischen-schulische Leistungsdifferenzierung ab der fünften Klassenstufe. Ziel der Unter-richtung homogener Leistungsruppen ist das Erreichen eines höheren Qualifikationsgewinnes. Inwieweit dieser tatsächlich realisierbar ist, bleibt jedoch umstritten (PEKRUN & HELMKE 1993).

Die Fokussierung dieser Untersuchung auf die Zeit des Schulübertritts nach der Grundschule lässt sich mit deren Bedeutung für den weiteren Bildungsweg begründen. Einmal getroffene Entscheidungen sind mit Konsequenzen für den Bildungsverlauf und weitere Bildungschancen verbunden, die sich nur schwer korrigieren lassen. Deswegen wird diese Zeit auch als „*sensible Phase*“ im Bildungsverlauf bezeichnet (BLOSSFELD 1988). Kohorten sind in dieser Zeit mehr von den historisch jeweils aktuellen Ereignissen betroffen. Diese Phasen sind meist eng begrenzt und in dieser Zeit getroffene Entscheidungen sind in der Regel für mehrere Jahre bindend. Weniger sensibel sind hingegen Phasen, in denen man sich bereits für oder gegen eine bestimmte Bildungsmaßnahme entschieden hat (ebd.). Eine Korrektur dieser Entscheidungen erfolgt nur in seltenen Fällen „nach oben“ (vgl. HENZ 1997a, 1997b). Mit dem Übertritt auf eine Hauptschule nach der Grundschulzeit ist der berufliche Lebensweg für die Mehrzahl der Schüler bereits vorgegeben, eine spätere Ausbildung an einer Fach(hoch-)schule oder ein Studium werden nur selten angeschlossen (vgl. LAUTERBACH et al. 1999). Ein Abstieg im Schulsystem ist hingegen jederzeit möglich. Dieser biografische Bruch ist mit weitreichenden Konsequenzen für das Selbstverständnis der Betroffenen und ihre weitere Entwicklung verbunden (HURRELMANN 1992).

Anlass zur Diskussion in Politik und Bildungsforschung bietet der Übertritt auf weiterführende Schulen auch insofern, als ein deutlicher Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit, schulischen Leistungen, Noten und der besuchten Schulform nachgewiesen werden kann (DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001) (siehe Kap. 2.3.1). Dieser Zusammenhang ist in Deutschland, im Vergleich zu anderen PISA-Teilnehmerländern, besonders stark ausgeprägt und trägt zu einer Reproduktion der Bildungsungleichheit an der ersten Selektionsschwelle im Bildungswesen bei (ebd.). Befunde in dieser Richtung sind nicht neu, schon 1967 konnte KEMMLER belegen, dass Schulleistungen und das Fortkommen in der Schullaufbahn im deutlichen Zusammenhang mit Sozialvariablen wie der schichtspezifischen Herkunft stehen. Der Beginn der schulischen Selektion liegt jedoch lange vor der vierten Klassenstufe. Unterschiede bestehen bereits beim Schuleintritt und sie werden im Verlauf der Grundschulzeit nicht verringert, sondern verstärkt

(ebd.). Ganz besonders Kinder aus bildungsfernen Schichten, welche bereits beim Schuleintritt eine geringere Leistungsfähigkeit aufweisen, sind dadurch benachteiligt (z. B. ENGEL & HURRELMANN 1989; GRUNDMANN 2001). Gleichzeitig bringt auch die in Deutschland übliche, sehr frühe schulische Selektion (in der Regel nach der vierten Klassenstufe) für die Kinder aus unteren sozialen Schichten weitere Benachteiligungen mit sich, welche möglicherweise durch einen späteren Schulübertritt verringert werden könnten (GEIßLER 2002b). Wenn schulische Bildung also als eine – für bestimmte Bevölkerungsgruppen – knappe Ressource für weitere Lebenschancen verstanden wird zeigt sich, wie brisant und aktuell diese Diskussion ist (vgl. BÜCHNER 2003).

Anzeichen dafür, dass die schulische Selektion in Deutschland zu früh ist, gibt es einige. Zwar zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Erfolg in der Grundschule und dem Erfolg an weiterführenden Schulen, aber sowohl die Grundschulgutachten als auch die Noten sind ungenügende Prädiktoren für den späteren Erfolg (INGENKAMP 1972 nach FEND 1981). Die Korrelation zwischen dem Grundschulgutachten und der späteren Leistungsplatzierung beträgt zwischen .30 und .70, das heißt es werden 33 bis 56% der Schüler auf Basis der Beurteilung zutreffend in das obere Leistungsfünftel eingeordnet. 44 bis 67% der Vorhersagen sind dagegen falsch (ebd.). Durch die zusätzliche Verwendung von Leistungstests könnte die Zuverlässigkeit des Urteils deutlich objektiver werden (FEND 1981)⁷. Eine Steigerung der Vorhersagegenauigkeit auf über $r = .70$ ist nach TENT (1969) aber nicht möglich. Eine angemessene Reaktion, um ungenügende Vorhersagen dennoch zu verhindern, wäre eine flächendeckende Einführung der sog. Orientierungsstufe, wie sie inzwischen bereits in einigen Bundesländern etabliert ist. Denn bei einer Selektion nach der vierten Klassenstufe erfolgen, zwischen dem fünften und sechsten Schuljahr, noch 20 bis 40% Umstufungen, die zu einer Änderung der Schullaufbahn führen (FEND 1981).

2.2.1 Die Regelungen zum Schulübertritt

Aufgrund der föderalistischen Struktur im Bildungswesen der Bundesrepublik finden sich Unterschiede in den Übertrittsregelungen der einzelnen Bundesländer. *Traditionelle Übertrittsregelungen* finden sich in Bayern, Baden-Württemberg, Sachsen und Thüringen. Hier wird das Elternrecht eingeschränkt, indem in letzter Instanz die Schule über den weiteren Bildungsverlauf des Kindes entscheidet. In allen anderen Bundesländern besteht eine *Freigabe des Elternrechts*. Die Schule gibt hier eine wirkliche Schullaufbahn*empfehlung*, in letzter Instanz sind jedoch die

⁷ Wie auch von MEULEMANN (1985) beschrieben, wies die vor der Einführung der Lehrkraftempfehlung gängige Praxis der Aufnahmeprüfung an den weiterführenden Schulen eine höhere Prognosegenauigkeit für den Schulerfolg an Gymnasien auf als die der sozialen Beeinflussung leichter zugänglichen Schulnoten der Grundschule. Damit gewinnen Schulnoten als Mittel der Systemsteuerung an Bedeutung und sind für Eltern inzwischen zu einem Indiz für zukünftige Lebenschancen ihres Kindes geworden (S. 48f.)

Eltern die Entscheidungsträger. Diese Regelung findet sich in Berlin, Brandenburg, Rheinland-Pfalz, Niedersachsen, Saarland, Hessen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein. Für die Erteilung einer Übertrittsempfehlung werden die Entwicklung des Kindes, das Lern- und Arbeitsverhalten sowie die Leistungen berücksichtigt. In der Regel wird ein Notendurchschnitt von 2.33 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde verlangt, um eine Empfehlung für den Besuch eines Gymnasiums zu erhalten (SPANGENBERG & WEISHAUPT 1999).

In einigen Ländern dürfen also die Eltern über den Schulbesuch ihres Kindes entscheiden, in anderen Bundesländern besitzt die Schule ein Veto-Recht. Ein Vergleich der Schulbesuchsquoten lässt dennoch keine Notwendigkeit erkennen, „Kinder vor überzogenen Elternansprüchen und -wünschen“ bewahren zu müssen (PETTINGER 1985: 136). Es lassen sich bei den Eltern keine unvernünftigen, die Möglichkeiten und Fähigkeiten des Kindes unberücksichtigt lassenden Entscheidungen feststellen. Auch in den Ländern mit freiem Elternwillen wird die Empfehlung der Lehrkraft als wichtiger Faktor in die Überlegungen der Eltern mit einbezogen. Sie räumen der fachlichen Kompetenz und Autorität der Lehrkräfte einen wichtigen Stellenwert ein. Dies wertet PETTINGER (1985) als ein Hinweis darauf, dass nicht das Veto-Recht der Schule entscheidend ist, sondern eine überzeugende Beratung der Eltern durch die Lehrkräfte. Dies scheint auch dem Willen der Eltern zu entsprechen, die sich mehrheitlich für eine gemeinsame Entscheidung von Lehrkräften und Eltern aussprechen. Nur 1-2% der Eltern würden den Lehrkräften allein die Verantwortung für die Schullaufbahnentscheidung erteilen wollen und 10% der Eltern bevorzugen den kompletten Ausschluss der Lehrkräfte aus dem Verfahren der Übertrittsentscheidung (ebd.). Andere Sichtweisen betonen hingegen die Chance des sozialen Ausgleichs durch die Empfehlung der Lehrkraft (z. B. PREUß 1970; DITTON 1989, 1992; BECKER 2000b; DITTON et al. 2005b). Nachweislich sind Bildungswünsche der Eltern deutlich mehr an der eigenen sozialen Herkunft orientiert und damit sozial selektiver als Empfehlungen der Lehrkräfte. Die Lehrkräfte berücksichtigen die Herkunft des Schülers eher am Rande und ziehen hauptsächlich die Leistungen und Noten als Grundlage für die Erteilung einer Empfehlung heran (DITTON 1989, 1992). Damit sind die Übertrittsempfehlungen der Lehrer insgesamt weit objektiver als die elterlichen Bildungsaspirationen und es besteht die Chance, durch die Empfehlung der Lehrkraft die soziale Selektivität von Bildungsaspirationen etwas auszugleichen (DITTON 1989, 1992; BECKER 2000b; DITTON et al. 2005b).

Die Längsschnitterhebung „KOALA-S“ fand an Grundschulen in *Bayern* statt, daher daher soll hier zusätzlich auf die bayerischen Regelungen zum Schulübertritt eingegangen werden.

Der Übertritt auf eine weiterführende Schule nach der Grundschule erfolgt in Bayern – im Gegensatz zur Mehrzahl der anderen Bundesländer – nach der vierten Klassenstufe auf eine Haupt- oder Realschule bzw. ein Gymnasium (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2003, §5).

Formal ist ein Wechsel der Schulform auch nach der fünften und sechsten Klasse noch möglich, praktisch jedoch kaum durchführbar, da sich in den einzelnen Schulformen die Unterrichtsschwerpunkte unterscheiden (z. B. die zweite Fremdsprache am Gymnasium) (www.km.bayern.de, a).

Die Übertrittsempfehlungen der Lehrkräfte sind Voraussetzung für den Besuch der höheren Schulen, während die Bildungswünsche der Eltern nur untergeordnete Bedeutung für den tatsächlichen Übertritt haben⁸. Die Schüler der „öffentlichen, staatlich anerkannten Volksschulen“ erhalten auf Antrag der Erziehungsberechtigten in der Klassenstufe vier ein *Übertrittszeugnis* (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2003, §5 Abs. 2). Das Übertrittszeugnis enthält die Noten des Zwischenzeugnisses („Jahresfortgangsnoten“), die Gesamtdurchschnittsnote aus den Fächern Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde der Jahrgangsstufe vier, ein pädagogisches Wortgutachten mit der Beschreibung von Anlagen, Neigungen und Fähigkeiten des Schülers sowie eine zusammenfassende Beurteilung (ebd.: §5 Abs. 3). Sowohl der Übertritt auf eine Realschule als auch auf ein Gymnasium ist an bestimmte Leistungsvoraussetzungen gebunden. Eine Eignung für die (sechsstufige) *Realschule* wird dann diagnostiziert, wenn der Notendurchschnitt aus Mathematik, Deutsch und Sachkunde bzw. Englisch mindestens 2.33 beträgt. Bei einem Durchschnitt von 2.66 wird eine bedingte Eignung festgestellt. Diese Schüler müssen am Probeunterricht teilnehmen, der dann als *nicht* bestanden gilt, wenn in beiden Fächern eine schlechtere Note als vier erzielt wurde. Schüler mit einem Notendurchschnitt, der schlechter als 3.0 ist, können dann die Realschule besuchen, wenn sie ebenfalls den Probeunterricht an der Realschule bestanden haben. Die Eignung für das *Gymnasium* wird in der zusammenfassenden Beurteilung festgestellt, wenn der Notendurchschnitt aus Mathematik, Deutsch und Sachkunde mindestens 2.33 und der Durchschnitt aus den Noten in Mathematik und Deutsch mindestens 2.0 beträgt. Ist der geforderte Notendurchschnitt 2.33, aber der Durchschnitt aus den Noten in Mathematik und Deutsch ist schlechter als 2.0, kann der Übertritt nach der Teilnahme der Eltern an einem Beratungsgespräch erfolgen (ebd.: §5 Abs. 4). „Für Schüler mit nichtdeutscher

⁸ Wie unterschiedlich die Bedeutung des Rechts der Eltern auf Wahlfreiheit für den weiteren Schulweg ihres Kindes eingeschätzt wird, zeigt ein Urteil des Verwaltungsgerichtshofes in Hessen zur Übergangsregelung, das die Wahlfreiheit der Eltern bestätigt und deren deutliche Einschränkung durch den Staat für nicht zulässig erachtet: „Mit der Wahl des weiteren Bildungsweges eines Kindes nach der Grundschule treffen die Eltern eine der wichtigsten, verantwortungsvollsten und möglicherweise folgenreichsten Entscheidungen als Erziehungsberechtigte. Zur Vermeidung von Fehlentscheidungen kann es dem Staat nicht verwehrt sein, ihnen durch Information und Beratung Hilfe zu geben. Dies bedeutet aber nicht, daß der Staat in einer so wichtigen Frage das ‚erste Wort‘ noch vor den Eltern haben soll. Werden Eltern in einer Grundentscheidung ihrer Erziehung durch eine staatliche Eignungsfeststellung, die mit weitreichenden Rechtsfolgen verknüpft sein kann, vorbestimmt, so liegt darin ein vom staatlichen Erziehungsauftrag nicht mehr getragener Eingriff in ihr Wahlrecht, der das Maß des Notwendigen und in diesem Sinne auch Verhältnismäßigen überschreitet“ (Urteil des VGH Hessen, 5. 11/12 zit. in: FICKERMANN 1999: 158).

Muttersprache und Aussiedlerschüler, die nicht bereits ab Jahrgangsstufe 1 eine deutsche Grundschule besucht haben, kann auch bis zu einer Gesamtdurchschnittsnote von 3.33 die Eignung festgestellt werden, wenn dies auf Schwächen in der deutschen Sprache zurückzuführen ist, die noch behebbar erscheinen“ (ebd.: § 5 Abs. 5).

Bei einer Abweichung des Elternwillens von der Lehrkräftempfehlung und dem elterlichen Bestehen auf ihrem Schulwunsch, ist der betreffende Schüler zu einer Teilnahme am dreitägigen *Probeunterricht* an der aufnehmenden Schule der gewünschten Schulform verpflichtet. Der Übertritt an eine Realschule oder ein Gymnasium kann bei Nichterfüllung der Leistungsvoraussetzungen also durch einen erfolgreich abgeschlossenen Probeunterricht erreicht werden (SPANGENBERG & WEISHAUPT 1999). Dieser Probeunterricht besteht aus einem Unterrichtsgespräch in Kleingruppen, schriftlichen Arbeiten in Deutsch und Mathematik sowie ergänzenden Prüfungsgesprächen (www.km.bayern.de, b). Gerade der Probeunterricht kann Eltern aber davon abhalten, ihr Erziehungsrecht wahrzunehmen, wenn sie ihr Kind nicht der stressigen Situation mit hohem Erwartungsdruck aussetzen wollen, einige Tage von fremden Lehrkräften in einem unbekanntem Klassenverband unterrichtet zu werden (PETTINGER 1985). Eine *Probezeit* gibt es auf Realschulen und Gymnasien in Bayern, entgegen der Angaben von SPANGENBERG und WEISHAUPT (1999: 34) nicht (<http://www.bllv.de/asb/zahlen/uezeit.shtml>). Etwa 37% der am Probeunterricht teilnehmenden Schüler haben diesen im Schuljahr 1996/1997 erfolgreich für die Realschule und 11% für das Gymnasium bestanden. In Bayern erfolgten im Schuljahr 1996/97 etwa 9% der Übertritte an eine Schule mit höheren Anforderungen als die empfohlene Schulform (SPANGENBERG & WEISHAUPT 1999). Nach DITTON kamen etwa 5% der Eltern in Bayern einer Lehrerempfehlung für das Gymnasium *nicht* nach, sie meldeten ihr Kind an einer niedrigeren Schulform an (1987: 209).

Nur bei erfolgreich bestandem Probeunterricht an der gewünschten Schulform ist es den Eltern in Bayern also möglich, ihre Bildungswünsche gegenüber der Lehrkraft durchzusetzen, wenn das Kind eine anders lautende Empfehlung erhalten hat. Der Einfluss der Eltern kann darüber hinaus nur vermittelt über Kontrolle der schulischen Aktivitäten des Kindes, Unterstützung und regelmäßigen Kontakt mit der Lehrkraft wirksam werden. Wie weit sich Einflüsse dieser Art (familiäre und soziale) auf die schulische Leistungsentwicklung nachweisen lassen, wird ab Kapitel 2.3.5 untersucht.

2.2.2 Die Übertrittsempfehlung

Der Schwerpunkt der empirischen Analysen ab Kapitel 5 wird auf den sozialen und familialen Ursachen für die Reproduktion von Bildungsungleichheit liegen. Eine theoretische Betrachtung des Schulübertritts ohne die Thematisierung der Rolle der Lehrkräfte in diesem Übertrittsprozess ist jedoch unvollständig. Aus diesem Grund wird im folgenden Abschnitt zunächst auf Befunde traditioneller Untersuchungen

Ende der 1960er Jahre eingegangen, bevor aktuelle Forschungsergebnisse zur Erteilung der Übertrittsempfehlung durch Lehrkräfte vorgestellt werden. Das Augenmerk liegt auf der Frage, inwieweit die soziale Herkunft eines Kindes entscheidend dafür ist, welche Schulempfehlung es erhalten wird.

Aufgabe der Lehrkraft ist es, Schülern bestimmte Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen zu vermitteln, Einzelleistungen des Schülers wiederholt zu beurteilen und diese Beurteilungen in eine Gesamtbeurteilung zu integrieren, auf deren Basis anschließend eine Empfehlung für oder gegen weiterführende Bildung ausgesprochen wird. PREUß zeigte schon 1970 einen sozialen „Bias“ in der Wahrnehmung der Lehrkräfte, da sie die soziale Herkunft der Kinder nur selektiv berücksichtigen würden, was zu Nachteilen für Kinder aus unteren sozialen Schichten führe. Trotz ausreichender Intelligenz und einer positiven Beurteilung ihres Charakters (z. B. Leistungswille, Arbeitsweise, sprachlicher Ausdruck und kritisches Denken) durch die Lehrkraft, hatten Arbeiterkinder im Vergleich zu Nichtarbeiterkindern eine überzufällig geringere Chance, eine Empfehlung für eine weiterführende Schule zu erhalten. Dies sei jedoch nicht (ausschließlich) mit bewusster Benachteiligung durch die Lehrkräfte zu erklären, sondern diese würden die erforderliche elterliche Hilfe für das erfolgreiche Absolvieren der höheren Schule mit einkalkulieren (ebd.). PREUß formuliert pointiert, ...

daß es unter den gegebenen Bedingungen noch lange nicht ausreicht, ein begabter Schüler zu sein, ja noch nicht einmal, auch die erforderlichen charakterlichen Eigenschaften ... vorweisen zu können, um die weiterführenden Bildungsinstitutionen mit Erfolg zu durchlaufen. Vielmehr [bedarf] ... es dabei der motivierenden Rücken- deckung und hilfreichen Unterstützung durch das Elternhaus ..., womit gerade Unter- schichtfamilien überfordert sind. (PREUß 1970: 77)

Die Hilfe der Eltern wird als „informelle Bedingung“ des Bildungssystems voraus- gesetzt. Dies wird von der Lehrkraft berücksichtigt und schlägt sich als weiterer Selektionsfaktor in der Schulempfehlung nieder (ebd.).

Auch die soziale Herkunft der Lehrkräfte kann in diesem Rahmen von Bedeutung sein da sie, so STEINKAMP, eher an den Maßstäben der oberen sozialen Schichten orientiert sind und wenig Verständnis für Besonderheiten von Kindern aus unteren sozialen Schichten aufbringen könnten (STEINKAMP 1967 nach PREUß 1970). Das schlechte Abschneiden der Arbeiterkinder in den Beurteilungen und Emp- fehlungen der Lehrkräfte wurde so erklärt, dass die Lehrkräfte bestimmte Arbeits- haltungen und Charaktereigenschaften für die Empfehlung zur höheren Schule for- dern, die sie Arbeiterkindern deutlich weniger zuschreiben als Kindern aus der Mittelschicht (PREUß 1970). Während aus der höchsten Sozialschicht 59% der Schüler von den Lehrkräften als geeignet für das Gymnasium eingestuft und 71% von den Eltern anschließend am Gymnasium angemeldet wurden, meldeten Arbei- tereltern weniger Kinder am Gymnasium an (5%) als von den Lehrkräften als ge- eignet eingeschätzt wurden (8%). Darüber hinaus würde die Schule als „*Mittel- klasseinstitution*“ Arbeiterkinder schon deshalb benachteiligen, weil sie in ihrer Erziehung andere Verhaltensregeln erlernen und in ihrer intellektuellen Entwick-

lung weniger weit fortgeschritten seien als Kinder höherer sozialer Herkunft. Dieser Aspekt wird als Benachteiligung aufgrund objektiver Faktoren bezeichnet (ebd.).

Aktuelle Reflexionen zur Problematik der Übertrittsentscheidung beschäftigen sich verstärkt mit systemimmanenten Schwierigkeiten überhaupt objektive, d. h. an der Leistung und Leistungsfähigkeit von Schülern orientierte Empfehlungen erteilen zu können. Lehrkräfte müssen, auch mit der Erteilung von Empfehlungen für den Schulübertritt, innerhalb des Rahmens struktureller Bedingungen handeln, die durch das Schulsystem des jeweiligen (Bundes-)Landes vorgegeben sind. Für die Erteilung dieser Empfehlungen gibt es keine klaren Richtlinien, an denen sich die Lehrkräfte orientieren könnten, um ihre Entscheidung abzusichern. Neben den zu erbringenden Leistungen der Schüler (Noten in den Kernfächern) sind die Hinweise der KMK eher pauschal:

Für die Entscheidung über die Aufnahme eines Kindes in eine weiterführende Schule sind die für eine erfolgreiche Bildungsarbeit unentbehrlichen Kenntnisse und Fertigkeiten festzustellen; es sind aber auch Eignung, Neigung und Wille des Kindes zu geistiger Arbeit insgesamt zu werten. (KMK - SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 2003: 5)

Hingewiesen wird darauf, dass die Entscheidung nicht Ergebnis einer Prüfung von wenigen Stunden oder Tagen sein darf. Das Verfahren müsse sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und den Lehrkräften ausreichend Gelegenheit geben, das Kind zu beobachten und dessen Eltern zu beraten (ebd.). Auf Basis dieser wenig klaren Vorgaben zu Ablauf und Kriterien des Entscheidungsverfahrens darf es nicht verwundern, dass in die Übertrittsempfehlungen neben den Noten auch leistungsfremde Eigenschaften Eingang finden. Dadurch erfolgt eine Benachteiligung von Schülern aus bildungsfernen Familien, wie Untersuchungen mehrfach bestätigt haben (z. B. DITTON 1989; SPANGENBERG & WEISHAUPT 1999; GEIßLER 2002b).

Nicht nur bei der Empfehlung lässt sich eine Benachteiligung von Kindern unterer Sozialschichten nachweisen, sondern bereits bei der *Notenvergabe*. Auch dieser soziale Bias geht zu Lasten von Schülern aus unteren Schichten und verstärkt die leistungsunabhängige soziale Auslese weiter, obwohl sich die Lehrkräfte bemühen, „objektive“ Noten zu vergeben (DITTON 1989; ROLFF 1997; SPANGENBERG & WEISHAUPT 1999; GEIßLER 2002b). Aber auch wenn Kinder der Unter- und Oberschicht in der Schule gleich gute Noten erhalten, haben Kinder der Oberschicht bessere Chancen, eine Empfehlung für das Gymnasium zu erhalten (BÜCHNER 2003). Die Lernausgangslagenuntersuchung in Hamburg (LAU) konnte zeigen, dass bei Kindern aus bildungsschwachen Familien viel strengere Kriterien für eine Gymnasialempfehlung angelegt wurden als bei Kindern aus bildungsstarken Familien. Um die Empfehlung für ein Gymnasium wahrscheinlich zu

machen, reichten bei Kindern, deren Väter das Abitur besitzen 65 Punkte⁹, bei Kindern von Vätern ohne Hauptschulabschluss mussten dagegen 98 Punkte (50% mehr!) erreicht werden (LEHMANN, PEEK & GÄNSFUß 1997). DITTON (1992) konnte zeigen, dass in den 1980er Jahren etwa 40% der Oberschichtkinder mit mittleren Schulleistungen (Durchschnittsnote 2.2 - 2.9) eine Gymnasialempfehlung erhielten, aber nur 11% Unterschichtkinder mit den entsprechenden Schulleistungen. Über die bereits bestehende Selektion beim Eintritt in die Sekundarstufe hinaus zeigte sich auch im Verlauf der weiteren Schulkarriere eine „durch die Fachleistung nicht gedeckte tendenzielle Bevorzugung von Kindern... deren Eltern einen höheren Bildungsabschluss besitzen“ (LEHMANN, GÄNSFUß & PEEK 1999: 162).

Es ist unter den gegebenen Bedingungen (unklare Vorgaben nach denen Lehrkräfte die Auswahl treffen sollen) durchaus ein rationales Verhalten, dass diese in ihre Entscheidung auch die familialen und sozialen Ressourcen eines Schülers einbeziehen, um den Erfolg an der gewählten Schulform möglichst wahrscheinlich zu machen. Daher haben Kinder aus Familien der höheren Statusgruppen bessere Chancen, für ein Gymnasium oder eine Realschule empfohlen zu werden als Kinder aus der Unterschicht. Eltern der höheren Schichten können z. B. Gespräche mit den Lehrkräften öfters nutzen und die pädagogische sowie fachliche Unterstützung, welche diese Eltern ihren Kindern geben können, kann von der Lehrkraft als eine günstige Bedingung für die höhere Schullaufbahn beurteilt werden (SPANGENBERG & WEISHAUPT 1999).

Nach ROLFF führt das Wissen von Lehrkräften, in dem dreigliedrigen Schulsystem nicht sozial gerecht verfahren zu können, zu kurzschlüssigen Empfehlungen, für die Verhalten, Auftreten und Begabung des Schülers als wichtige Kriterien angesehen werden („Wenn einer ans Gymnasium geht, soll er kein Lümmel sein“) (1997: 141f.). Nur 21% der Lehrkräfte orientieren sich ausschließlich an den Leistungen der Schüler, während 78% noch andere Faktoren wie Arbeitshaltung (Fleiß, Ausdauer, Konzentration, Mitarbeit, Leistungswille, Interesse, Gewissenhaftigkeit, Ordnung) charakterliche Eigenschaften (Ehrlichkeit, Gehorsam, Aufrichtigkeit, Höflichkeit, Disziplin) und Unterstützung durch das Elternhaus berücksichtigen. Diese Einschätzungen unterliegen der *subjektiven Interpretation* der Lehrkraft und genau das macht leistungsfremde Kriterien als Entscheidungsgrundlage so problematisch (ebd.). Selbst als begabt eingeschätzte Kinder können nicht durchgehend mit einer Empfehlung für ein Gymnasium rechnen. Nur 57% der befragten Lehrkräfte empfehlen diese Kinder für ein Gymnasium, wenn sie außerdem negative Verhaltensweisen oder Eigenschaften wie „Unsauberkeit“, „Disziplinlosigkeit“ oder „unhöfliches Betragen“ zeigen (ROLFF 1997: 143). Daneben scheint sich bei einem Großteil der Lehrkräfte noch immer hartnäckig die Ansicht zu halten, bereits am Äußeren und am Verhalten die Sozialschicht des Kindes erkennen zu können. 87% der Lehrer stimmten dieser Aussage zu. Außerdem glauben viele Lehrkräfte,

⁹ Die Testleistungen beziehen sich auf den „Kombinierten Schulleistungstest Hamburg“ (KS HAM 4/5).

dass es so etwas wie einen „*Gymnasialtyp*“ gibt und man schon nach kurzer Zeit erkennt, ob ein Schüler dieses Potenzial hat, dazu gehören Auftreten, Wortschatz und sich geschickt und gepflegt ausdrücken zu können (ROLFF 1997: 193).

Kritisch werden diese Überzeugungen im Zusammenhang mit der Vorstellung, eine erzieherische Einflussnahme auf – den Schulerfolg negativ beeinflussende – Eigenschaften bei Arbeiterkindern sei nur bedingt oder überhaupt nicht möglich. Nur 27% der befragten Lehrer glauben an einen Wandel dieser Eigenschaften durch gezielte erzieherische Aktivitäten. Berücksichtigt man weiterhin die schon genannte Bedeutung von Verhaltens- und Eigenschaftskomponenten für eine Gymnasialempfehlung, wird Kindern aus unteren Schichten kaum eine angemessene Chance gegeben, erfolgreich zu sein. So ist es auch nicht verwunderlich, dass die Kinder eine Empfehlung für eine weiterführende Schule erhalten, denen die Lehrkräfte die besseren Erfolgsaussichten zuschreiben: Kinder der Mittel- und Oberschicht. Die Vorsicht von Lehrkräften, Arbeiterkinder für ein Gymnasium zu empfehlen, kann auch mit der Befürchtung erklärt werden, die Hauptschule könnte zur „*Restschule*“ werden. Außerdem soll diesen Kindern die Erfahrung, an einer höheren Schulform zu scheitern, erspart werden. Eltern aus den höheren Schichten geben sich mit Empfehlungen von Lehrkräften, die unter ihren Erwartungen liegen, seltener zufrieden. Sie melden ihr Kind teilweise auch bei negativem Grundschulgutachten an der gewünschten Schulform bzw. in Bayern zum Probeunterricht an. Diese Kinder sind zu fast 82% im ersten Halbjahr erfolgreich (Erfolgsquote bei positivem Grundschulgutachten fast 95%) (ebd.).

Ebenso können Annahmen der Lehrkräfte zur *Durchlässigkeit* unseres Schulsystems einen Einfluss auf deren Empfehlungsverhalten haben. Wird davon ausgegangen, dass es für gute Schüler später noch immer möglich ist, in der Schulhierarchie „nach oben“ zu wechseln, kann dies dazu führen, ein Kind im Zweifel eher für eine niedrigere Schulform zu empfehlen. Bei Zweifeln an der Möglichkeit des späteren Aufstieges könnte hingegen versucht werden, einem Kind zunächst die Möglichkeit zu geben, sich auf der höheren Schulform zu bewähren und notfalls „nach unten“ zu wechseln, wenn die Anforderungen nicht bewältigt werden können. Darüber hinaus können strukturelle Gegebenheiten, wie die Abwägung von *Schulangebot* und *-nachfrage* einen Einfluss auf die erteilte Empfehlung haben (vgl. GOMOLLA & RADTKE 2002). Von nicht unerheblicher Bedeutung ist in diesem Zusammenhang das Interesse der Lehrkräfte am Erhalt der eigenen Schulform, wenn die Grundschule organisatorisch mit einer Hauptschule verbunden ist. Mitunter liegen die Empfehlungen für die Hauptschule an diesen Schulen zu 10% über dem Kreisdurchschnitt (z. B. Frankfurt/Main und Main-Kinzig Kreis) (SPANGENBERG & WEISHAUPT 1999).

Bei *statistischen Analysen* erweisen sich für die Bildungsempfehlung der Lehrkraft die Zensuren (bis $r = .75$) als wesentlichster Prädiktor (DITTON 1989)¹⁰. Auch der

¹⁰ In der Untersuchung von DITTON (1989) wurden Schüler, Eltern und Lehrer befragt. 1985 nahmen an der Erhebung in Bayern 37 vierte Klassen und 1986 in Nordrhein-Westfalen 24 vierte Klassen teil. Als *Prädiktoren* für die erteilte Empfehlung wurden der Sozialstatus der

soziale Status der Familie erreicht einen sehr hohen Stellenwert zur Vorhersage der Bildungsempfehlung des Lehrers ($r = .54$). Schwächer sind die Gesamteinflüsse der mütterlichen Hilfe beim schulischen Lernen ($r = .41$) und der schulischen Einstellungen des Schülers ($r = .34$).

Weitere Überlegungen zu institutionellen Ursachen von sozialer Ungleichheit im Bildungswesen sollen nicht Gegenstand dieser Arbeit sein, da der Schwerpunkt vor allem auf den sozialen und familialen Ursachen sozialer Ungleichheit liegt. Es sei an dieser Stelle jedoch auf weiterführende Literatur zu dieser Thematik verwiesen z. B. DiMAGGIO (1982), OECD (1985), MEIJNEN (1991), MEHAN (1992), BÖTTCHER (2002) sowie GOMOLLA und RADTKE (2002).

Zusammenfassend zeigt sich, dass sich die Empfehlungen der Lehrkräfte hauptsächlich auf die Zensuren des Schülers stützen, die sich aus Leistungsbewertungen, der Einschätzung des Schülerverhaltens und der Schichtzugehörigkeit zusammensetzen. Trotz des damit verbundenen Vorteils für Schüler aus den oberen Sozialschichten, ist der direkte Schichteffekt auf die Empfehlungen der Lehrkräfte deutlich geringer als auf die Bildungsaspirationen der Eltern (DITTON 1989). Damit sind die Übertrittsempfehlungen der Lehrer insgesamt weit objektiver als die elterlichen Bildungsaspirationen (DITTON 1989, 1992). Es besteht also die Chance, durch die Empfehlung der Lehrkraft die soziale Selektivität von Bildungsaspirationen etwas auszugleichen (vgl. BECKER 2000b; DITTON et al. 2005b). Von Bedeutung für die Erteilung der Empfehlung sind darüber hinaus auch die von den Lehrkräften antizipierten Wahrscheinlichkeiten des Erfolgs auf den weiterführenden Schulen, Schulangebot- und Nachfrage sowie erwarteten Anforderungen für den Erfolg an der weiterführenden Schulform.

Familie (Schulbildung Mutter & Vater, Beruf Mutter & Vater), das Verhalten des Schülers im Sozial- und Leistungsbereich (Leistungsverhalten und Sozialverhalten jeweils Einstufung durch Mutter und durch Lehrer), Leistungsverhalten (hat schulischen Ehrgeiz, lernt leicht, braucht wenig Hilfe, arbeitet konzentriert, ist fleißig), Sozialverhalten (ängstlich/nervös, traut sich nicht zu melden, ist gehemmt usw.), die Erledigung der Hausaufgaben (Dauer der Anfertigung der Hausaufgaben [HA]), die Mithilfe der Mutter bei den HA, Schwierigkeit der HA (in Deutsch, Mathe und Heimat- und Sachkunde), Familienvariablen (Einstellung zur Notegebung: Noten sind ein Ärgernis, gehören abgeschafft, sind ungerecht, man ist gegen ungerechte Noten machtlos usw.), die familiäre Belastung durch die Schule, die Einschätzung der Höhe der schulischen Leistungsanforderungen, Bekanntheit des Schülers und der Familie (Bekanntheit Vater und Mutter, Sprechstundenbesuche Vater und Mutter, Bekanntheit des Elternhauses, Bekanntheit des Schülers), die Einstellung des Schülers zur Schule und zum Lernen (Wahrnehmung [nicht] erwünschter Verhaltensweisen durch den Lehrer, Anstrengungsbereitschaft, Einstellung zur Schule und zum Lernen Verhältnis zu Klassenkameraden), Zensuren (Deutsch, Mathematik, HSK), die allgemeinen Schulleistungen (Test AST4) sowie der Fragebogen „Einstellung zur Schule für 4. bis 6. Klassen“ (FES4-6) herangezogen (DITTON 1989).

2.2.3 Entwicklung der Übertritte auf weiterführende Schulen in Bayern

Seit 1981/82 ist in Bayern ein deutlicher Anstieg der Übertrittsquoten auf das *Gymnasium* von 26% auf 32% zu verzeichnen (1991/92) (SPANGENBERG & WEISHAUPT 1999). Im Schuljahr 2003/2004 traten knapp 35% der Viertklässler auf ein Gymnasium über (STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG QUALITÄTSAGENTUR 2005). Der Übergang auf die *Realschule* zeigen eine ähnliche Entwicklung: Nach dem Rückgang der Übertrittszahlen von 29% auf 27% (von 1981/82 bis 1984/85) stieg die Quote in den Folgejahren auf etwa 32% (1989/90) (SPANGENBERG & WEISHAUPT 1999). Seitdem ging die Übertrittsquote auf die Realschule deutlich zurück. Im Bildungsbericht für Bayern wird angegeben, dass im Schuljahr 2003/2004 nur noch 21% der Schüler von der Grundschule an eine Realschule gewechselt sind. Dementsprechend ist der Anteil der Hauptschüler mit 44% recht hoch (STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG QUALITÄTSAGENTUR (ISB) 2005).

Die Übertrittsquote auf das Gymnasium und die Realschule auf Basis des erfolgreich bestandenen *Probeunterrichts* ist in den letzten beiden Jahren nur geringfügig angestiegen. Im Schuljahr 2003/2004 nahmen 8.1% der am Gymnasium angemeldeten Schüler am Probeunterricht teil, im Schuljahr 2004/2005 waren es 8.3%. Für die Realschule stieg die Teilnahmequote am Probeunterricht von 51% auf 52.2% der Anmeldungen (ebd.). Die Erfolgsquote beim Probeunterricht blieb im Vergleich der Schuljahre 2003/2004 und 2004/2005 für das Gymnasium stabil (49.5% → 49.6%), während für die Realschule ein leichter Anstieg zu verzeichnen ist (34.3% → 35.4%) (ebd.). Wenn man bedenkt, dass diese 35 bis 50% der Schüler als „nicht geeignet“ für die Schulform eingeschätzt wurden, deren Probeunterricht sie bestanden haben wird klar, wie schwierig es ist, zukünftige schulische Leistungen bereits im Alter von neun bis elf Jahren auf Basis der bis dahin gezeigten Leistungen vorherzusagen. Dies unterstreicht, dass eine geringe Durchlässigkeit des Schulsystems, vor allem nach „oben“ und eine dadurch bedingte Festlegung des schulischen Weges sehr problematisch sind.

2.2.4 Fazit zum Schulübertritt

Befunde der Internationalen Grundschul-Leseuntersuchung (IGLU) zeigen, dass Schülerleistungen der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich überdurchschnittlich hoch sind und eine nicht besonders große Leistungsstreuung aufweisen (BOS, LANKES, PRENZEL, SCHWIPPERT, WALTHER & VALTIN 2003). Im Gegensatz dazu belegen die Befunde von PISA eine auffallend große Leistungsstreuung für den Sekundarbereich im internationalen Vergleich (DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001). Diese deutlichen Differenzen der Leistungsergebnisse zwischen Grund- und Sekundarstufe zeigen, dass Probleme im deutschen Schulwesen vor allem im Sekundarschulbereich entstehen und dort die Leistungsentwicklungen deutlich auseinander laufen (DITTON 2004a). In Deutschland

erfolgt der Übertritt von der gemeinsamen Grundschule zu den weiterführenden Schulen zwischen dem vierten und sechsten Schuljahr. Es erfolgt damit eine sehr frühe Selektion und Verteilung von weiteren Bildungschancen. Das Festhalten am dreigliedrigen Schulsystem in dieser Form wird in der Bildungsforschung als besondere Ursache für soziale Ungleichheit bezeichnet, denn es benachteiligt vor allem die Kinder, die aus familialen oder sozialen Gründen (Migrationshintergrund, soziale Benachteiligung) in diesem Alter noch kein optimales Leistungspotenzial entwickelt haben (HRADIL 2001; GEIBLER 2002b). Werden sie aufgrund ihrer geringeren schulischen Leistungen in diesem Alter für eine weniger anspruchsvolle Schulform empfohlen, haben sie kaum eine Möglichkeit, diese Wahl nachträglich zu ihren Gunsten zu korrigieren. Schulsysteme hingegen, die auf ein frühzeitiges Festlegen der individuellen Bildungslaufbahn verzichten und spätere Korrekturen zulassen, sind besonders für leistungsschwache Schüler sehr förderlich und kommen damit dem Bildungsverhalten der unteren Schichten eher entgegen (GEIBLER 2002b).

Das folgende Kapitel wird sich mit dem Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen beschäftigen. Bei der Bedeutung der Herkunft für die Schullaufbahn kann zwischen dem primären und dem sekundären Effekt differenziert werden (2.3.1). Die Selektivität der Übertrittsempfehlung der Lehrkraft und der elterlichen Aspirationen soll im Anschluss verglichen werden, bevor die Analyse mit der Migration als einem Indikator der sozialen Herkunft (2.3.2) fortgesetzt wird. Das Geschlecht des Schülers und seine Bedeutung für den Schulerfolg und die Bildungschancen werden in diesem Kontext ebenfalls beleuchtet, auch wenn es sich dabei nicht um einen Indikator der sozialen Herkunft handelt (2.3.3).

2.3 Soziale Herkunft, Lebensbedingungen und Bildungschancen

Die Schichtzugehörigkeit ist für das menschliche Verhalten von Bedeutung, weil sie systematisch unterschiedliche Lebensbedingungen mit sich bringt, welche die Ansichten der Menschen über ihre gesellschaftliche Wirklichkeit tiefgehend beeinflussen (KOHN 1981: 203).

Das Bestehen eines Zusammenhanges zwischen der sozialen Herkunft und dem schulischen Erfolg ist keine „Entdeckung“ von PISA und anderen aktuellen Schulleistungsstudien. Bereits in den 1960er Jahren bestand schon einmal reges Interesse an Bildungsungleichheit und deren verursachenden Faktoren. Zu dieser Zeit wurde angenommen, dass Defizite der Eltern und besonders des Vaters dazu führen würden, dass Kinder der Unterschicht ungünstigere Sozialisationsbedingungen vorfinden und in der Folge auch einen geringeren Schulerfolg erreichen als Kinder höherer Sozialschichten (DIEFENBACH 2000). Die sog. „ungünstigen Sozialisationsbedingungen“ wurden dabei mit den Lebensbedingungen sozialer Unterschichten gleichgesetzt. Charakteristisch dafür sind z. B. der beengte Wohnraum, die mangelnde Beaufsichtigung durch die Eltern, das Vorhandensein vieler Geschwister und die „Bildungsferne“ der Eltern, die sich auch auf die Erziehung auswirke