

Familiale Ressourcen als entscheidende Faktoren für Bildungserfolg?

Über die Zusammenhänge von sozialer Herkunft und Erfolg in der Grundschule

von
Susanne Gerleigner

1. Auflage

Familiale Ressourcen als entscheidende Faktoren für Bildungserfolg? – Gerleigner

schnell und portofrei erhältlich bei beck-shop.de DIE FACHBUCHHANDLUNG

Utz, Herbert 2013

Verlag C.H. Beck im Internet:

www.beck.de

ISBN 978 3 8316 4302 8

Susanne Gerleigner

**Familiale Ressourcen als entscheidende
Faktoren für Bildungserfolg?**

Über die Zusammenhänge von
sozialer Herkunft und Erfolg in der Grundschule



Herbert Utz Verlag · München

Münchner Beiträge zur Bildungsforschung

herausgegeben von

Prof. Dr. Rudolf Tippelt und
Prof. Dr. Hartmut Ditton

Institut für Pädagogik
der Ludwig-Maximilians-Universität München

Band 24



Zugl.: Diss., München, Univ., 2013

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, der Entnahme von Abbildungen, der Wiedergabe auf fotomechanischem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen bleiben – auch bei nur auszugsweiser Verwendung – vorbehalten.

Copyright © Herbert Utz Verlag GmbH · 2013

ISBN 978-3-8316-4302-8

Printed in EC
Herbert Utz Verlag GmbH, München
089-277791-00 · www.utzverlag.de

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei denjenigen Personen bedanken, die mich auf dem Weg zu meiner Promotion unterstützt haben.

Vor allem danke ich meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Hartmut Ditton für seine inhaltliche und methodische Unterstützung und Betreuung sowie seine zahlreichen Anregungen und Ideen.

Herrn Prof. Dr. Thomas Eckert sowie Herrn Prof. Dr. Rudolf Tippelt danke ich für die Übernahme des Zweit- bzw. Drittgutachtens und Frau Prof. Dr. Sabine Walper für ihre Mitwirkung bei der Disputation.

Besonderer Dank gilt auch meinen Kolleginnen und Kollegen, insbesondere Regina Müller und Juliane Aulinger sowie unseren Hilfskräften Jelena Burgic und Sibylle Elsässer. Danke für eure methodische, inhaltliche und vor allem persönliche Unterstützung!

Ein großes Dankeschön auch an meine Familie, meine Freunde und vor allem an Anna - Danke für euer Vertrauen, eure Geduld, eure Unterstützung und eure Ermutigungen während der Höhen und Tiefen meines Dissertationsprojekts.

München, Juli 2013

Susanne Gerleigner

Zusammenfassung

Ausgehend vom bisherigen Stand der Bildungsforschung wonach vor allem die Schulnoten entscheidend für den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I sind (Ditton, 2010c) wurde in vorliegender Arbeit untersucht, welche Mechanismen im Detail auf die unterschiedlichen Leistungen der Kinder am Ende der Grundschulzeit wirken. Hierfür war besonders von Interesse inwieweit die Kapitalsorten nach Bourdieu (1983) und Coleman (1991) (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital) zwischen sozialer Herkunft und dem Schulerfolg vermitteln und ob diese zudem mediiert über individuelle Schülermerkmale auf den Schulerfolg wirken. Zudem wurde untersucht, inwieweit sich die Einflussfaktoren auf die Noten mit den Einflussfaktoren decken, die auch für die unterschiedlichen Testleistungen der Kinder verantwortlich sind. Darüber hinaus wurde geprüft, ob die Kapitalsorten je nach sozialer Schicht unterschiedlich wirken.

Die dafür verwendeten Daten stammen aus der zweiten Erhebungswelle des DFG-geförderten längsschnittlich angelegten Projekts *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem* (Koala-S), in dem von 2005 bis 2007 in drei Erhebungszeitpunkten Schüler, Eltern und Lehrer aus bayerischen und sächsischen Grundschulen befragt wurden. Für vorliegende Arbeit wurden Daten von insgesamt $N = 1453$ Schülerinnen und Schülern verwendet.

Zur Prüfung der Mediatorrolle der jeweiligen Kapitalsorten wurde auf Basis des Modells zum Zusammenhang zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen familialer Lebensverhältnisse mit dem Kompetenzerwerb von Baumert, Watermann und Schümer (2003) und des Mediations-Moderations-Modell von Marjoribanks (2002) ein theoretisches eigenes Modell entwickelt und empirisch überprüft.

Es zeigte sich, dass der Einfluss des soziökonomischen Status der Eltern sowohl für die Testleistung als auch für die Durchschnittsnote vollständig vermittelt über die Kapitalsorten und die individuellen Schülermerkmale wirkt. Auch der Einfluss des Bildungsstatus auf die Testleistung wurde vollständig mediiert, für die Durchschnittsnote blieben zusätzlich direkte Effekte bestehen. Von den drei Kapitalsorten kam insbesondere dem kulturellen Kapital eine wichtige Mediatorrolle bezüglich des Einflusses sozialer Herkunft auf den Schulerfolg zu. Aber auch die Familiengröße und die kommunikative Praxis hatten einen nicht unwesentlichen Einfluss auf den Schulerfolg. Zudem zeigte sich, dass erst durch zusätzliche Berücksichtigung der individuellen Schülermerkmale der Einfluss der Kapitalsorten auf den Schulerfolg in seiner Gänze erfasst werden kann. Insgesamt nahmen die Struktur- und Prozessmerkmale der sozialen Herkunft sowie die individuellen Schülermerkmale deutlich mehr Einfluss auf die Schulnoten als auf die Testleistungen. Schichtspezifische Wirkungen der Kapitalsorten auf den Schulerfolg konnten nicht nachgewiesen werden.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Theoretische Basis	5
2.1	Primäre und sekundäre Herkunftseffekte zur Erklärung sozialer Ungleichheit im Schulsystem	6
2.2	Reproduktion sozialer Ungleichheit	14
2.2.1	Habitus, Lebensstil und sozialer Raum	14
2.2.2	Kapitalsorten nach Bourdieu und Coleman.....	18
2.2.3	Die Illusion der Chancengleichheit	28
2.3	Synthese beider Ansätze.....	33
3	Forschungsstand	37
3.1	Erfolg im deutschen Schulsystem	37
3.2	Einflussfaktoren auf den Übergang	38
3.3	Einflussfaktoren auf Leistungen und Noten.....	45
3.4	Ressourcenausstattung in der Familie und ihr Einfluss auf den Schulerfolg – zentrale Befunde	48
3.4.1	Ökonomisches Kapital	48
3.4.2	Kulturelles Kapital.....	50
3.4.3	Soziales Kapital	56
4	Modelle zur Erklärung des Schulerfolgs	61
4.1	Modell des Zusammenhangs zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen familiärer Lebensverhältnisse und des Kompetenzerwerbs.....	61
4.2	Mediations-Moderations-Modell.....	65
4.3	Gesamtmodell des Einflusses familiärer Ressourcen auf den Schulerfolg	68
5	Fragestellung und Hypothesen	71
6	Methode	75
6.1	Instrumente	76
6.2	Durchführung der Untersuchung	86

6.3	Stichprobe.....	86
6.4	Datenaufbereitung und statistische Auswertung.....	87
7	Ergebnisse	88
7.1	Beziehungen innerhalb der Prozessmerkmale.....	88
7.1.1	Ökonomisches Kapital	88
7.1.2	Kulturelles Kapital.....	89
7.1.3	Soziales Kapital	91
7.1.4	Zusammenhänge der Kapitalsorten untereinander	93
7.2	Strukturmerkmale der sozialen Herkunft, kognitive Grundfähigkeiten, individuelle Schülermerkmale und Schulerfolg	96
7.3	Familiäre Prozessmerkmale als Mediatorvariablen.....	101
7.3.1	Zusammenhänge der Prozessmerkmale der sozialen Herkunft mit dem Schulerfolg	101
7.3.2	Zusammenhänge der Strukturmerkmale der sozialen Herkunft und der kognitiven Grundfähigkeiten mit den Prozessmerkmalen der sozialen Herkunft.....	115
7.3.3	Zusammenhänge der Prozessmerkmale der sozialen Herkunft mit den individuellen Schülermerkmalen.....	123
7.3.4	Interaktionseffekte	130
7.3.5	Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse.....	130
7.4	Überprüfung des Gesamtmodells	132
7.4.1	Einfluss der Struktur- und Prozessmerkmale der sozialen Herkunft auf den Schulerfolg.....	133
7.4.2	Einfluss der Struktur- und Prozessmerkmale der sozialen Herkunft sowie der individuellen Schülermerkmale auf den Schulerfolg.....	141
8	Diskussion.....	151
8.1	Untersuchungsziele.....	151
8.2	Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse	152
8.3	Beantwortung der Hypothesen	160
8.4	Bilanz und Ausblick	166
8.4.1	Resümee der wichtigsten Befunde	166
8.4.2	Kritische Bilanz und Anregung für weiterführende Forschung	167
	Literaturverzeichnis	172
	Anhang	190

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i> Primäre und sekundäre Effekte des Bildungserfolgs nach Boudon (1974).....	7
<i>Abbildung 2:</i> Modell für die Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit der Bildungschancen nach Boudon (1974) (R. Becker, 2010, S. 168).....	10
<i>Abbildung 3:</i> Raum der sozialen Position und Lebensstile, begrenzt auf Berufe und Freizeitaktivitäten (adaptiert von Suderland, 2009, S. 221)	16
<i>Abbildung 4:</i> Gekürzte Darstellung des Bildungssystems und des Systems der Determinanten nach Bourdieu (1971, S. 144)	29
<i>Abbildung 5:</i> Mediations-Moderations-Modell zu den Einflüssen familialen und schulischen Kapitals auf den Schulerfolg (Marjoribanks, 2002, S. 19)	33
<i>Abbildung 6:</i> Modell des Zusammenhangs zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen familialer Lebensverhältnisse und des Kompetenzerwerbs (Baumert & Watermann et al., 2003, S. 56)	62
<i>Abbildung 7:</i> Mediations-Moderations-Modell zu den Einflüssen familialen und schulischen Kapitals auf den Schulerfolg (Marjoribanks, 2002, S. 19)	66
<i>Abbildung 8:</i> Gesamtmodell des Einflusses familialer Ressourcen auf den Schulerfolg	70
<i>Abbildung 9:</i> Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen für das kulturelle Kapital und für das soziale Kapital	135
<i>Abbildung 10:</i> Modell des Einflusses familialer Struktur- und Prozessmerkmale auf den Schulerfolg	135
<i>Abbildung 11:</i> Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen für das kulturelle Kapital, das soziale Kapital und die individuellen Schülermerkmale	142
<i>Abbildung 12:</i> Modell des Einflusses familialer Struktur- und Prozessmerkmale sowie der individuellen Schülermerkmale auf den Schulerfolg	142

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i> Erhebungswellen von Koala-S im Überblick	75
<i>Tabelle 2:</i> Skalen der individuellen Schülermerkmale	77
<i>Tabelle 3:</i> Skala kommunikative Praxis in der Familie	77
<i>Tabelle 4:</i> Übersicht der Items zu den Skalen Besitz klassischer Kulturgüter und neuer Medien	79
<i>Tabelle 5:</i> Skala zu musisch-literarischen Ferienaktivitäten des Kindes	80
<i>Tabelle 6:</i> Skala zum regelmäßigen Lesen anspruchsvoller Tageszeitungen	80
<i>Tabelle 7:</i> Skala zum regelmäßigen Konsum von Unterhaltungssendungen im Privatfernsehen	81
<i>Tabelle 8:</i> Skala zum regelmäßigen Konsum von politischen und kulturellen Inhalten im Fernsehen	81
<i>Tabelle 9:</i> Schulisches Engagement der Eltern	82
<i>Tabelle 10:</i> Schulspezifisches Monitoring	83
<i>Tabelle 11:</i> Eigenverantwortliches Lernen des Kindes	83
<i>Tabelle 12:</i> Häufigkeit der Elternkontakte mit der Schule	84
<i>Tabelle 13:</i> Überblick über die verwendeten Variablen	85
<i>Tabelle 14:</i> Häufigkeitsverteilung nach Bundesland, Geschlecht und Migrationshintergrund	87
<i>Tabelle 15:</i> Übersicht zur Häufigkeitsverteilung des Nettohaushaltseinkommens (max. Angabe t1-t3)	89
<i>Tabelle 16:</i> Interkorrelationen der Indikatoren für objektiviertes kulturelles Kapital	89
<i>Tabelle 17:</i> Interkorrelationen der Indikatoren für inkorporiertes kulturelles Kapital	90
<i>Tabelle 18:</i> Korrelationen der Indikatoren für objektiviertes kulturelles Kapital mit den Indikatoren des inkorporierten kulturellen Kapitals	90
<i>Tabelle 19:</i> Übersicht zur Häufigkeitsverteilung der Familienform	91
<i>Tabelle 20:</i> Übersicht zur Häufigkeitsverteilung der Geschwisterzahl	91
<i>Tabelle 21:</i> Interkorrelationen der Indikatoren für familiales soziales Kapital	92
<i>Tabelle 22:</i> Korrelationen der Indikatoren für Familienstruktur und schulisches soziales Kapital mit den Indikatoren des familialen sozialen Kapitals	93
<i>Tabelle 23:</i> Korrelationen der Indikatoren für kulturelles Kapital mit dem Indikator für ökonomisches Kapital	94
<i>Tabelle 24:</i> Korrelationen der Indikatoren für soziales Kapital mit dem Indikator für ökonomisches Kapital	94
<i>Tabelle 25:</i> Korrelationen der Indikatoren für soziales Kapital mit den Indikatoren für kulturelles Kapital	95
<i>Tabelle 26:</i> Häufigkeitsverteilung der Strukturmerkmale	97

<i>Tabelle 27:</i> Regression zur Vorhersage der Testleistung durch kognitive Grundfähigkeiten, Strukturmerkmale der sozialen Herkunft und individuelle Schülermerkmale	98
<i>Tabelle 28:</i> Regression zur Vorhersage der Durchschnittsnote durch kognitive Grundfähigkeiten, Strukturmerkmale der sozialen Herkunft, individuelle Schülermerkmale und Testleistungen	100
<i>Tabelle 29:</i> Korrelationen des ökonomischen Kapitals mit dem Schulerfolg.....	101
<i>Tabelle 30:</i> Regression zur Vorhersage der Testleistung durch ökonomisches Kapital	102
<i>Tabelle 31:</i> Regression zur Vorhersage der Durchschnittsnote durch ökonomisches Kapital und Testleistung	102
<i>Tabelle 32:</i> Korrelationen des kulturellen Kapitals mit dem Schulerfolg.....	103
<i>Tabelle 33:</i> Regression zur Vorhersage der Testleistung durch kulturelles Kapital	103
<i>Tabelle 34:</i> Regression zur Vorhersage der Durchschnittsnote durch kulturelles Kapital und Testleistung	106
<i>Tabelle 35:</i> Korrelationen des sozialen Kapitals mit dem Schulerfolg	107
<i>Tabelle 36:</i> Regression zur Vorhersage der Testleistung durch soziales Kapital	108
<i>Tabelle 37:</i> Regression zur Vorhersage der Durchschnittsnote durch soziales Kapital und Testleistung	110
<i>Tabelle 38:</i> Regression zur Vorhersage der Testleistung durch familiäre Prozessmerkmale der sozialen Herkunft.....	111
<i>Tabelle 39:</i> Regression zur Vorhersage der Durchschnittsnote durch familiäre Prozessmerkmale der sozialen Herkunft und Testleistung	113
<i>Tabelle 40:</i> Korrelationen der kognitiven Grundfähigkeiten und der Strukturmerkmale mit den Indikatoren der Familienstruktur und des schulischen sozialen Kapitals	116
<i>Tabelle 41:</i> Korrelationen der kognitiven Grundfähigkeiten und der Strukturmerkmale mit den Indikatoren des familialen sozialen Kapitals.....	116
<i>Tabelle 42:</i> Korrelationen der kognitiven Grundfähigkeiten und der Strukturmerkmale mit den Indikatoren des ökonomischen und objektivierten kulturellen Kapitals.....	117
<i>Tabelle 43:</i> Korrelationen der kognitiven Grundfähigkeiten und der Strukturmerkmale mit den Indikatoren des inkorporierten kulturellen Kapitals	118
<i>Tabelle 44:</i> Regression zur Vorhersage der Testleistung durch die familialen Struktur- und Prozessmerkmale der sozialen Herkunft	119
<i>Tabelle 45:</i> Regression zur Vorhersage der Durchschnittsnote durch die familialen Struktur- und Prozessmerkmale der sozialen Herkunft und Testleistung	121
<i>Tabelle 46:</i> Korrelationen des Indikators des ökonomischen Kapitals mit den individuellen Schülermerkmalen	123

<i>Tabelle 47: Korrelationen der Indikatoren des kulturellen Kapitals mit den individuellen Schülermerkmalen</i>	124
<i>Tabelle 48: Korrelationen der Indikatoren des sozialen Kapitals mit den individuellen Schülermerkmalen</i>	125
<i>Tabelle 49: Regression zur Vorhersage der Testleistung durch die familialen Prozessmerkmale der sozialen Herkunft und die individuellen Schülermerkmale</i>	126
<i>Tabelle 50: Regression zur Vorhersage der Durchschnittsnote durch die familialen Prozessmerkmale der sozialen Herkunft, die individuellen Schülermerkmale und die Testleistung</i>	128
<i>Tabelle 51: Korrelationen der Strukturmerkmale und der Familienstruktur</i>	137
<i>Tabelle 52: Übersicht der standardisierten Effekte auf die Testleistung</i>	138
<i>Tabelle 53: Übersicht der standardisierten Effekte auf die Durchschnittsnote</i>	139
<i>Tabelle 54: Korrelationen der Strukturmerkmale und der Familienstruktur</i>	144
<i>Tabelle 55: Übersicht der standardisierten Effekte auf die Schüler</i>	145
<i>Tabelle 56: Übersicht der standardisierten Effekte auf die Testleistung</i>	146
<i>Tabelle 57: Übersicht der standardisierten Effekte auf die Durchschnittsnote</i>	147

Abkürzungsverzeichnis

BiKS	Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter
CFI	Comparative-Fit-Index
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DPC	Data Processing Center
EFB	Elternfragebogen
FIML	Full Information Maximum Likelihood
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
ISEI	International Socio-Economic Index
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
IGLU-E	Erweiterung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung
KFT	Kognitiver Fähigkeitstest
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister
KOALA-S	Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem
PISA	Programme for International Student Assessment
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
SBB	Schülerbeurteilungsbogen
SFB	Schülerfragebogen
SOEP	Sozioökonomisches Panel
SRMR	Standardized-Root-Mean-Square-Residual
WHO	World Health Organization

1 Einleitung

In unserer westlichen Kultur gilt das Leistungsprinzip gemeinhin als gerechtes Verfahren für die Vergabe gesellschaftlicher Privilegien, beispielsweise in Form von Bildungszertifikaten. Jeder¹ der eine entsprechend hohe Leistung in einem definierten Bereich erbringt, wird, so der Konsens, auf gerechte Weise belohnt. Dabei muss es nicht ungerecht sein, wenn unterschiedliche soziale Gruppen im Bildungssystem unterschiedlich gute Bildungsergebnisse erzielen. Wichtig ist, dass diese Unterschiede gerechtfertigt sind, beispielsweise durch nachweislich schlechtere Leistungen (Ditton, 2010a). Im Sinne der Chancengleichheit wäre es jedoch auch wichtig, dass nicht nur die erbrachte Leistung gewertet wird, sondern dafür Sorge getragen wird, dass jeder dieselben Chancen auf gute schulische Leistungen hat (Ditton, 2010a). Dies birgt jedoch einige Probleme: Wer legt fest, welche Leistungen für welche Privilegien erbracht werden müssen und aufgrund welcher Kriterien diese bewertet werden? Kann wirklich jeder Einzelne allein durch seine erbrachten Leistungen den eigenen Bildungserfolg maßgeblich beeinflussen, oder gibt es nicht doch Faktoren, die bestimmte soziale Gruppen im Bildungssystem bevorzugen bzw. benachteiligen? Und haben wirklich alle die gleichen Startchancen beim Wettlauf um die ersehnten Bildungszertifikate?

Soziale Ungleichheit ist im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland nach wie vor präsent. Die bereits in den 1960er Jahren konstatierte Bildungsungleichheit kann bis heute noch nicht als überwunden gelten. Zwar gilt das von Peisert (1967) entworfene und damals charakteristische Bild des benachteiligten *katholischen Arbeitermädchens vom Lande* heute nicht mehr, der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg ist aber nach wie vor, insbesondere im internationalen Vergleich, sehr hoch (vgl. unter anderem Baumert, 2003; Baumert & Maaz, 2006; Baumert & Schümer, 2001; Baumert & Watermann et al., 2003; Becker & Lauterbach, 2010; Bos, Schwippert & Stubbe, 2007). Ausgehend von Dahrendorfs (1965) propagierter Bildung als Bürgerrecht erhoffte man sich von der Bildungsexpansion neben einem Zuwachs an höheren Bildungsabschlüssen auch eine Loslösung des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft. Während eine Höherqualifizierung der Bevölkerung durchaus festzustellen ist (Geißler & Meyer, 2011), ist der ersehnte Abbau sozialer Disparitäten im deutschen Bildungssystem nur partiell eingetreten (vgl. unter anderem Baumert & Schümer, 2001; Baumert & Watermann et al., 2003; Becker, 2006; Müller & Haun, 1994; Schimpl-Neimanns, 2000). Beim Zugang zur Realschule hat sich der Zusammenhang mit der sozialen Herkunft gelockert (Müller & Haun, 1994; Schimpl-Neimanns, 2000), die Schülerschaft in der Hauptschule wird jedoch immer sozial homogener

¹ Zur Verbesserung der Lesbarkeit wird in vorliegender Arbeit in der Regel die männliche Form verwendet. Sofern nicht anders vermerkt, sind aber immer die Vertreter beiderlei Geschlechts gemeint.

(Solga & Wagner, 2010). Der Übergang auf das Gymnasium bleibt in hohem Maße vom sozialen Status und Bildungsniveau der Eltern abhängig (Baumert & Watermann et al., 2003; Becker, 2006; Becker & Lauterbach, 2010; Schimpl-Neimanns, 2000). Im internationalen Vergleich ist Deutschland weiterhin eine Nation, in der der Bildungserfolg übermäßig stark von der sozialen Herkunft abhängt (Baumert & Maaz, 2006; Baumert & Schümer, 2001).

Es herrscht somit Konsens darüber, dass in Deutschland soziale Bildungsdisparitäten nach wie vor gegeben sind. Umso mehr überrascht es, dass deren Entstehung und vor allem deren Wirkmechanismen verhältnismäßig wenig erforscht sind (Ditton & Maaz, 2011; Vester, 2006). Doch erst wenn empirisch belegt ist, wie genau sich die soziale Herkunft auf den Bildungserfolg, insbesondere auf die schulischen Leistungen, auswirkt, kann man sich der Beantwortung der Frage widmen, ob das Leistungsprinzip im bundesdeutschen Schulsystem gerecht ist.

Vor allem der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I stellt einen wichtigen Meilenstein für die weitere Bildungskarriere dar (R. Becker, 2010; Ditton & Krüsken, 2006; Merkens & Wessel, 2002; Wohlkinger & Ditton, 2012). Die unterschiedlichen Schulformen bieten mit ihren differenziellen Entwicklungsmilieus unterschiedliche Möglichkeiten der Förderung der Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen (Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Baumert, Trautwein & Artelt, 2003; Becker, Lüdtke, Trautwein & Baumert, 2006). Dies wiederum impliziert, dass bereits mit der Wahl der Schulform nach der Primarstufe der Bildungsweg durch unterschiedliche Förderung mitbestimmt ist. Eine differenzierte Analyse der Mechanismen sozialer Ungleichheit sollte deshalb spätestens in der Grundschule beginnen, um festzustellen, welche Einflussfaktoren auf die Schulnoten und die Übergangsempfehlungen am Ende der Primarstufe wirken.

Eine erste Einteilung der Entstehung sozialer Ungleichheit im Bildungssystem in primäre und sekundäre Herkunftseffekte (Boudon, 1974) zeigt, dass soziale Ungleichheit beim Übergang in die Sekundarstufe entweder direkt über unterschiedlich erbrachte Leistungen zustande kommen kann, oder aber indirekt über das schichtspezifische Entscheidungsverhalten der Eltern auf den Schulerfolg der Kinder wirkt. In der Regel erzielen Kinder aus weniger privilegierten Elternhäusern schlechtere Noten und deren Eltern wählen selbst bei gleichen Leistungen seltener ein Gymnasium (Ditton, 2007b; Pfeiffer, Mößle, Kleimann & Rehbein, 2008; Schwippert, Bos & Lankes, 2003). Von diesen Einflussfaktoren scheinen die schulischen Leistungen jedoch die größte Rolle bei der Übergangsentscheidung zu spielen (Ditton, 2010c).

Deshalb muss insbesondere bezüglich dieser unterschiedlichen Leistungen und Schulnoten geklärt werden, worin die Ursache der Benachteiligung unterer sozialer Schichten liegt. Soziale Differenzen in den Leistungen über ungleiche

natürliche Begabungen zu begründen, greift hier zu kurz, da die unterschiedlichen Leistungen nie unabhängig von der jeweiligen Sozialisation und Erziehung verstanden werden können (Solga, 2006). So sollte zur genaueren Analyse der Wirkmechanismen der sozialen Bildungsungleichheit zunächst geklärt werden, ob bzw. wie Grundschüler durch unterschiedliche Anregungsniveaus zu Hause in der Schule profitieren können, inwieweit also die Kapitalausstattung der Familien als Vermittler zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg wirkt. Weiterhin bleibt zu klären, ob die soziale Herkunft insbesondere über eine unterschiedliche kognitive Entwicklung der Kinder wirkt, oder ob andere Einflussfaktoren auf die unterschiedlichen Schulnoten wirken. So wäre hier beispielsweise denkbar, dass letztlich speziell die Fähigkeiten in der Schule gefordert und belohnt werden, die Kinder aus oberen sozialen Schichten aufgrund ihrer Sozialisation ohnehin schon mitbringen, während Kenntnisse und Kompetenzen, mit denen vor allem Kinder aus unteren sozialen Schichten ausgestattet sind, für die Schule als nebensächlich gelten. Zudem könnte es sein, dass Lehrkräfte (vermutlich unbewusst) Kinder aus bildungsfernen Schichten, bei objektiv betrachtet gleichen Leistungen, dennoch schlechter bewerten als Kinder aus höher gebildeteren Elternhäusern.

Ziel vorliegender Arbeit ist es, eben diese Forschungslücken zu schließen und herauszuarbeiten, inwieweit die familiäre Ressourcenausstattung entscheidend für den Schulerfolg am Ende der Primarstufe ist. Als theoretische Basis dienen dafür Boudons (1974) Ansatz der primären und sekundären Herkunftseffekte sowie die von Bourdieu (1987; 1971) postulierte Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem.

Zur Prüfung der Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg wird ein Gesamtmodell des Einflusses familialer Ressourcen auf den Schulerfolg erarbeitet. Dies enthält Teile des Mediations-Moderations-Modell zu den Einflüssen familialen und schulischen Kapitals auf den Schulerfolg (Marjoribanks, 2002) und wird in das Modell des Zusammenhangs zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen familialer Lebensverhältnisse und des Kompetenzerwerbs (Baumert & Watermann et al., 2003; Watermann & Baumert, 2006) integriert. Ausgehend von der bei Baumert und Watermann et al. (2003) postulierten Vermittlerrolle der Prozessmerkmale der sozialen Herkunft werden zum einen die Kapitalsorten als Indikatoren der Prozessmerkmale der sozialen Herkunft umfangreich und theoriegeleitet operationalisiert, zudem werden gemäß dem Mediations-Moderations-Modell von Marjoribanks (2002) schichtspezifische Interaktionseffekte sowie individuelle Schülermerkmale mit modelliert. Um zu prüfen, inwieweit die Struktur- und Prozessmerkmale der sozialen Herkunft auf die objektiven Leistungen der Kinder wirken oder aber vornehmlich auf die Notengebung Einfluss nehmen, wurden sowohl die Effekte auf die Testleistungen der Kinder als auch auf deren Durchschnittsnote in der vierten Klasse analysiert.

Die Daten der vorliegenden Untersuchung stammen aus der zweiten Erhebungswelle (2005 bis 2007) des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekts *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem* (Koala-S) an bayerischen und sächsischen Grundschulen.

Im Folgenden wird zunächst die theoretische Basis vorliegender Untersuchung dargestellt (Kapitel 2). Anschließend wird der Forschungsstand zu den Einflussfaktoren auf den Schulerfolg besprochen (Kapitel 3), bevor in Kapitel 4 die beiden Modelle zur Vorhersage des Schulerfolgs vorgestellt werden, auf dessen Basis das eigene Gesamtmodell des Einflusses familialer Ressourcen auf den Schulerfolg (Kapitel 4.3) entwickelt wird. Mit Kapitel 5 folgt die Vorstellung der Hypothesen, bevor in Kapitel 6 die Datenbasis, die Operationalisierung der verwendeten Parameter sowie die Datenaufbereitung genauer erläutert werden. Die in Kapitel 7 aufgezeigten Ergebnisse werden in Kapitel 8 zusammengefasst, interpretiert und diskutiert, abschließend wird eine kritische Bilanz gezogen.

Münchner Beiträge zur Bildungsforschung

herausgegeben von

Prof. Dr. Rudolf Tippelt und
Prof. Dr. Hartmut Ditton

Institut für Pädagogik
der Ludwig-Maximilians-Universität München

- Band 25: Regina Müller: **Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen in der Grundschule – (Womit) Kann Schulerfolg prognostiziert werden?** · Eine Längsschnittuntersuchung an Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I in Bayern und Sachsen
2013 · 208 Seiten · ISBN 978-3-8316-4296-0
- Band 24: Susanne Gerleigner: **Familiale Ressourcen als entscheidende Faktoren für Bildungserfolg?** · Über die Zusammenhänge von sozialer Herkunft und Erfolg in der Grundschule
2013 · 220 Seiten · ISBN 978-3-8316-4302-8
- Band 23: Stepanka Kadera: **FamilienTeam in der Praxis** · Evaluation eines Elternkurses für Familien mit Vor- und Grundschulkindern
2013 · 234 Seiten · ISBN 978-3-8316-4289-2
- Band 22: Winnie Cheptoo Kamakil: **Play and Creative Drawing in Preschool** · A Comparative Study of Montessori and Public Preschools in Kenya
2013 · 158 Seiten · ISBN 978-3-8316-4284-7
- Band 21: Yanhua Zhao: **Emotion regulation at school: Proactive coping, achievement goals, and school context in explaining adolescents' well-being and school success**
2012 · 148 Seiten · ISBN 978-3-8316-4180-2
- Band 20: Andreas Wildgruber: **Kompetenzen von Erzieherinnen im Prozess der Beobachtung kindlicher Bildung und Entwicklung**
2011 · 350 Seiten · ISBN 978-3-8316-4085-0
- Band 19: Simon Hahnzog: **Persönlichkeitsentwicklung beim Übergang vom Studium in den Beruf**
2011 · 264 Seiten · ISBN 978-3-8316-4077-5
- Band 18: Hannes Heise: **Chancengleichheit durch »neue Steuerung«?** · Konzepte, Wirkungsprozesse und Erfahrungen am Beispiel des englischen Schulsystems
2010 · 244 Seiten · ISBN 978-3-8316-4024-9
- Band 17: Andreas Schulz: **Ergebnisorientierung als Chance für den Mathematikunterricht?** · Innovationsprozesse qualitativ und quantitativ erfassen
2010 · 482 Seiten · ISBN 978-3-8316-4001-0
- Band 16: Sieglinde Frank: **Elternbildung – ein kompetenzstärkendes Angebot für Familien** · Effektivität der Intervention: »Starke Eltern – Starke Jugend«
2010 · 522 Seiten · ISBN 978-3-8316-0971-0
- Band 15: Ee Kuan Boey: **Teacher Empowerment in Secondary Schools: A Case Study in Malaysia**
2010 · 186 Seiten · ISBN 978-3-8316-0970-3

- Band 14: Sayime Erben: **Zwischen Diskriminierung und Straffälligkeit** · Diskriminierungserfahrungen straffällig gewordener türkischer Migrantenjugendlicher der dritten Generation in Deutschland
2009 · 252 Seiten · ISBN 978-3-8316-0926-0
- Band 13: Claudia Strobel, Rudolf Tippelt, Julia Eberle (Mitwirkung): **Trägerübergreifende Bildungs- und Weiterbildungsberatung** · Erfahrungen beim Aufbau einer Beratungseinrichtung in München
2009 · 76 Seiten · ISBN 978-3-8316-0909-3
- Band 12: Rudolf Tippelt (Hrsg.): **»Wie das Leben gelingt oder wie es so spielt«** · Helmut Fend · Verleihung der Ehrendoktorwürde an Prof. Dr. Dr. h.c. Helmut Fend
2008 · 88 Seiten · ISBN 978-3-8316-0786-0
- Band 11: Magdalena Schauenberg: **Übertrittsentscheidungen nach der Grundschule** · Empirische Analysen zu familialen Lebensbedingungen und Rational-Choice
2007 · 363 Seiten · ISBN 978-3-8316-0700-6
- Band 10: Rudolf Tippelt (Hrsg.): **Zur Tradition der Pädagogik an der LMU München** · Georg Kerschensteiner: Biographische, bildungs-, erziehungs- und lehrtheoretische Aspekte
2006 · 88 Seiten · ISBN 978-3-8316-0605-4
- Band 9: Saskia Sabine Frommelt: **Erfolgsfaktor Kommunikation** · Untersuchungen zum informellen Lernen in Produktionsnetzwerken
2006 · 258 Seiten · ISBN 978-3-8316-0595-8
- Band 8: Florian Karl Kainz: **Die Bedeutung überfachlicher und tätigkeitsspezifischer Kompetenzen** · Eine empirische Untersuchung zum Bildungsbedarf von Arbeitnehmern am Flughafen München
2005 · 324 Seiten · ISBN 978-3-8316-0526-2
- Band 7: Chong Kalis: **Förderung interkultureller Kompetenz in der chinesischen Hochschulbildung**
2005 · 164 Seiten · ISBN 978-3-8316-0500-2
- Band 6: Rudolf Tippelt (Hrsg.): **Zur Tradition der Pädagogik an der LMU München** · Aloys Fischer. Allgemeiner Pädagoge und Pionier der Bildungsforschung (1880–1937)
2004 · 88 Seiten · ISBN 978-3-8316-0439-5
- Band 5: Bernhard Schmidt, Rudolf Tippelt (Hrsg.): **Jugend und Gewalt – Problemlagen, empirische Ergebnisse und Präventionsansätze** · Ein Projekt in Kooperation mit der Münchner Sportjugend
2004 · 180 Seiten · ISBN 978-3-8316-0424-1
- Band 4: Bernhard Schmidt: **Virtuelle Lernarrangements für Studienanfänger** · Didaktische Gestaltung und Evaluation des »Online-Lehrbuchs« Jugendforschung und der begleitenden virtuellen Seminare
2004 · 274 Seiten · ISBN 978-3-8316-0385-5
- Band 3: Doris Edelmann: **Bildungs Kooperation mit Lateinamerika** · Eine Analyse über die Zusammenarbeit der peruanischen Berufsbildungsinstitution SENATI mit Ausbildungsbetrieben
2003 · 177 Seiten · ISBN 978-3-8316-0238-4
- Band 2: Tine Adler: **Erwachsenenbildung in Südafrika** · Eine Untersuchung zur gegenwärtigen Situation
2002 · 193 Seiten · ISBN 978-3-8316-0165-3
- Band 1: Ruth Hoh: **Umgang mit Sterben und Tod** · Ein Beitrag zur Qualitätssicherung in der Pflege
2002 · 300 Seiten · ISBN 978-3-8316-0162-2

Erhältlich im Buchhandel oder direkt beim Verlag:
Herbert Utz Verlag GmbH, München
089-277791-00 · info@utzverlag.de

Gesamtverzeichnis mit mehr als 3000 lieferbaren Titeln: www.utzverlag.de