Forschungsmonitor Schule
Rezensionen für die Praxis

Mirko Krüger

Rezension zu

Esser, H. & Hoenig, K. (2018). Leistungsgerechtigkeit und Bildungsungleichheit. Effekte der Verbindlichkeit der Grundschulempfehlungen beim Übergang auf das Gymnasium. Ein Vergleich der deutschen Bundesländer mit den Daten der „National Educational Panel Study“ (NEPS). *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 70*(3), 419–447.

Kommentierter Kurzbefund

Ob ein Kind nach der Grundschule auf ein Gymnasium oder eine andere Schulform wechselt, sollte im Hinblick auf Leistungsgerechtigkeit und die Reduzierung von Bildungsungleichheiten idealerweise von seinen Leistungen abhängen. Gewährleistet eine verbindliche Grundschulempfehlung, wie sie in einigen Bundesländern etabliert ist, dass die Verteilung der Schülerschaft auf die Schulformen der Sekundarstufe I leistungsgerechter ausfällt und weniger von der sozialen Herkunft beeinflusst wird?

Esser und Hoenig analysieren hierzu Daten von 3.032 Kindern aus der National Educational Panel Study (NEPS) mit Hilfe von OLS- und logistischen Regressionen.

Im Ergebnis verändert eine verbindliche Grundschulempfehlung die Stärke des Einflusses der sozialen Herkunft auf den Übergang in die Sekundarstufe I nicht, u. a. da abweichende Schulformwahlen, z. B. Besuch einer Realschule trotz Gymnasialempfehlung, weiterhin möglich sind. Jedoch ist die Verteilung leistungsgerechter, da bei Verbindlichkeit die Leistungen der Kinder in der Grundschule bzw. ihre kognitiven Fähigkeiten stärker mit der anschließend besuchten Schulform gekoppelt sind.

Esser und Hoenig resümieren, dass beim Übergang in die Sekundarstufe I eine strikte Verbindlichkeit sinnvoll wäre und insbesondere talentierteren Kindern aus unteren Gesellschaftsschichten zugutekäme, die zwar eine Gymnasialempfehlung erhalten, dieser aber angesichts niedrigerer familiärer Bildungsaspirationen seltener folgen. Allerdings erscheint ihnen dies nicht durchsetzbar. Daher plädieren sie für kompensatorische institutionelle Maßnahmen, wie eine frühe und leistungsbezogene vorschulische Bildung, stärkere Anreize, wirksamere Kontrollen und bessere Informationen für das Lehrpersonal zur Förderung der Genauigkeit und Objektivität bei den Bewertungen sowie die Verringerung von sozialer Diskriminierung in der Schule.

Die Untersuchung liefert aufschlussreiche Erkenntnisse, allerdings bleibt offen, wie es gelingen kann, die vorgeschlagenen institutionellen Maßnahmen umzusetzen. Außer Acht bleibt zudem, dass weitere leistungsunabhängige Kriterien die Schulwahlentscheidung beeinflussen können, z. B. pädagogische Ausrichtung und Angebote der Schule, Ruf der Schule, Alter des Kollegiums, Verlust von Peers, Schulweg.

CC BY NC ND

Hintergrund

In der Einleitung beziehen sich Esser und Hoenig auf die Diskussion darüber, ob eine (frühe) Differenzierung der Bildungswege für den individuellen Kompetenzerwerb einer heterogenen Schülerschaft förderlich sei oder eher (nur) soziale Ungleichheit induziere. Letzteres wird im Rekurs auf diverse Studienbefunde der empirischen Bildungsforschung als Standardposition betrachtet, wenngleich es im wissenschaftlichen Diskurs durch Hinweise auf Ausnahmen, Inkonsistenzen usw. schon immer kritische Stimmen gegeben habe. In ihrer Studie möchte das Autorenteam die Folgen der Differenzierung der Bildungswege näher in den Blick nehmen. Konkret geht es ihnen um den Einfluss der Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung auf den Übergang in die Sekundarstufe. Sie verweisen darauf, dass es in der Literatur bislang inkonsistente Evidenzen dahingehend gibt, dass die freie Wahl des Bildungsweges zu keiner Änderung, einer Zunahme oder Abnahme der sozialen Bildungsungleichheit führen kann.

Im Anschluss daran stellen sie in Grundzügen ihr übergeordnetes theoretisches Modell der Leistungsdifferenzierung MoAbiT (Model of Ability Tracking) vor, das Esser bereits an anderer Stelle ausführlicher beschrieben hat. Bei der Modellbeschreibung im Beitrag richten sie den Fokus vor allem auf die Wirkung „der Verbindlichkeit für den Einfluss der sozialen Herkunft und der Empfehlungen auf die Bildungsbeteiligung und die daran hängenden Folgen für die kognitive Homogenisierung der Schulen und Schulklassen“ (S. 422). Darin unterscheiden sie individuelle Effekte (z. B. kognitive Fähigkeiten, soziale Herkunft), Schuleffekte (z. B. Qualität, Komposition der Schülerschaft) sowie System-Effekte (z. B. Schultypen). Weiterhin differenzieren sie in Anlehnung an die bekannte Typologie von Boudon drei voneinander abzugrenzende Effekte der sozialen Herkunft auf die institutionelle Sortierung und die Bildungsbeteiligung:

- Primäre Effekte: vorschulischer Einfluss der sozialen Herkunft auf kognitive Fähigkeiten (und in der Folge auf spätere Grundschulleistungen)
- Sekundäre Effekte: Bildungsentscheidungen (und andere Interventionen) der Eltern
- Tertiäre Effekte: soziale Diskriminierung durch die Schule, d. h. verzerrte Bewertungen der Leistungen in Noten und Empfehlungen durch das Lehrpersonal

Im Rekurs auf das MoAbiT-Modell wäre aus Sicht des Autorenteams der – rein nach Leistung ausgerichtete – Idealfall einer Bildungsbeteiligung, dass bei gegebenen primären Effekten keine sekundären sowie tertiären Effekte bestehen:

„Die Noten transportieren die Informationen über die Grundschulleistungen ohne soziale Verzerrung auf die Bewertungen und die Bildungsentscheidungen der Eltern weichen davon nicht ab. Die nähere Ausgestaltung der institutionellen Regeln der Differenzierung könnte diese beiden Vorgänge entsprechend steuern. Eine stärkere Objektivität der Bewertungen etwa durch eine stärkere Kontrolle und Standardisierung der schulischen Abläufe, auch höhere Anreize und die Verfügung über ‚objektive‘ Informationen über die Potenziale an Fähigkeiten und Leistungen der Kinder einerseits, die Eingrenzung oder gar komplette Unterbindung von Abweichungen der elterlichen Bildungsentscheidungen von den schulischen Empfehlungen andererseits, die Ausschaltung der tertiären und der sekundären Effekte also“ (S. 424).

Einschränkend merken sie an, dass es in den deutschen Bundesländern mit verbindlicher Grundschulempfehlung immer noch Möglichkeiten gebe, von den Empfehlungen abzuweichen, insbesondere nach unten, was gerade talentiertere Kinder aus unteren und bildungsferneren Schichten treffe und durch eine strikt geregelte Verbindlichkeit zu vermeiden wäre.

Nach der Beschreibung des MoAbiT-Modells resümieren Esser und Hoenig sechs Studien, die ähnliche Fragestellungen zum Übergang auf das Gymnasium bearbeitet haben. Sie stellen fest, dass modellkonform kognitive Fähigkeiten, Leistungen in der Grundschule, Noten, Empfehlungen und Aspirationen den Übergang auf das Gymnasium unterschiedlich stark unterstützen. Die soziale Herkunft hatte entgegen der Annahme des MoAbiT-Modells neben indirekten Effekten aus der Sortierung immer einen direkten Einfluss auf den Übergang, wobei in keiner der sechs Studien alle gemäß dem MoAbiT-Modell relevanten Bedingungen kontrolliert wurden. Die Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung hatte in den Analysen keine eindeutigen Effekte auf die Gymnasialbeteiligung (3 x kein Effekt, 1 x Zunahme, 1 x Verringerung) und auf den Einfluss der sozialen Herkunft (4 x kein Effekt, 2 x Zunahme, 2 x Verringerung). Effekte auf die Leistungsgerechtigkeit waren nicht geprüft worden.

Vor diesem Hintergrund untersuchen Esser und Hoenig, welchen Einfluss die Verbindlichkeit der Gymnasialempfehlung auf den Übergang in die Sekundarstufe hat, wenn die im MoAbiT-Modell enthaltenen Bedingungen umfassend kontrolliert werden, u. a. soziale Herkunft, Bildungsaspirationen, kognitive Fähigkeiten und die Leistungen in der Grundschule.

Die beiden Grundhypothesen in Verbindung mit der Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung sind:

1. Die Verbindlichkeit führt zu einer Zunahme der Leistungsgerechtigkeit beim Übergang auf das Gymnasium oder bei der Bildungsbeteiligung, da hierdurch eine engere Kopplung an die kognitiven Fähigkeiten oder an die Leistungen in der Grundschule gewährleistet ist.
2. Die Verbindlichkeit führt zu keiner Zunahme (oder sogar eher zu einer Verringerung) der sozialen Bildungsungleichheit.

Design

Stichprobe: Zur Testung ihres Modells wurden Daten von 3.032 Kindern aus der ersten Welle der Startkohorte 3 des NEPS-Panels (NEPS = National Educational Panel Study) genutzt. Diese besuchten im Schuljahr 2010/2011 in Deutschland die 5. Klasse. Kinder an Förderschulen sowie aus den drei später sortierenden Bundesländern (BE, BB, MV) wurden aus den Analysen ausgeschlossen.

Instrumente: Für die Analysen wurden die soziale Herkunft (ISEI-88), die kognitive Entwicklung (für das NEPS entwickelter Matrizen-Test schlussfolgernden Denkens), Leistungen in der Grundschule (Kompetenzen in Orthographie, Leseverständnis und Mathematik zu Beginn der 5. Klasse), Noten (Mittelwert der von den Eltern berichteten Noten in Mathematik und Deutsch am Ende der 4. Klasse), die Empfehlung am Ende der Grundschulzeit (Gymnasium vs. kein Gymnasium), familiäre Aspirationen (Angaben der Kinder in der fünften Klasse zu ihren idealistischen Bildungsaspirationen auf das Gymnasium), die zu Beginn der 5. Klasse besuchte Schulform (Gymnasium [auch Gymnasialzweige kooperativer Gesamtschulen] vs. kein Gymnasium), Verbindlichkeit der Schulformempfehlung (ja vs. nein), Geschlecht, Migrationshintergrund (ja vs. nein) sowie die Dauer des Vorschulbesuchs vor der Einschulung (in Monaten) erhoben.

Statistische Analysen: Die Effekte wurden – je nach Skalenniveau der Variablen – mit OLS-Regressionen und logistischen Regressionen berechnet. Interaktionseffekte wurden durch die Berechnung konditioneller durchschnittlicher Marginaleffekte (AME) ermittelt. Um bei den logistischen Regressionen die Koeffizienten für genestete Logit-Modelle vergleichen zu können, kam das KHB-Verfahren zum Einsatz. Bei allen Analysen wurde mit listenweisem Fallausschluss gearbeitet, da ein

hoher Anteil fehlender Informationen aus den Elternbefragungen stammte, der für Verfahren multipler Imputationen nicht genutzt werden konnte. Außerdem ergaben Informationen aus anderen Verfahren der Kontrolle der Robustheit der Ergebnisse keine substanziellen Unterschiede zu den im Beitrag berichteten Resultaten.

Ergebnisse

Die Ergebnisse zur Sortierung auf die weiterführenden Schulformen zeigen, dass die Herkunftseffekte nicht vollständig mit der jeweiligen Vorgeschichte der Sortierung, z. B. durch vorschulische Einflüsse der sozialen Herkunft auf kognitive Fähigkeiten oder durch Bildungsentscheidungen der Eltern, erklärt werden können. Die Herkunftseffekte (zw. $0.002 \leq ß \leq 0.023$, $p \leq 0.001$) sind jedoch weniger bedeutsam als die leistungsbezogenen Einflüsse (zw. $0.411 \leq ß \leq 1.609$, $p \leq 0.001$).

Die Verbindlichkeit der Empfehlung trägt nicht zur Auflösung der beobachteten Zusammenhänge bei (zw. $-0.116 \leq ß \leq 0.173$, n. s.). Die Noten sind bei verbindlichen Empfehlungen nicht enger ($ß = 0.034$, n. s.) und die Empfehlungen sind weniger an die Leistungen geknüpft ($ß = -0.250$, n. s.).

Die Ergebnisse zum Übergang zeigen, dass die Effekte der sozialen Herkunft und der kognitiven Fähigkeiten auf den Übergang in die Sekundarstufe I weitgehend über die daran orientierten Noten und Gymnasialempfehlungen vermittelt werden (zw. $0.763 \leq ß \leq 0.833$, $p \leq 0.001$). Die soziale Herkunft und die Verbindlichkeit interagieren entgegen den theoretischen Annahmen des MoAbiT-Modells nicht (zw. $0.009 \leq ß \leq 0.012$, n. s.). Die Noten in den verbindlich sortierenden Bundesländern sind – gemessen an den Kompetenzmessungen – nicht objektiver und die damit verbundenen Empfehlungen folgen den Grundschulleistungen weniger. In den Bundesländern mit Verbindlichkeit gibt es signifikante Abweichungen von den Empfehlungen, nach oben und unten.

Die Replikation der sechs skizzierten Studien bestätigt die eigenen Ergebnisse. Die von den Originalbeiträgen abweichenden Befunde lösen den System-Effekt zur sozialen Herkunft auf, d. h. die soziale Ungleichheit beim Übergang in die Sekundarstufe I ändert sich nicht in Abhängigkeit von der Verbindlichkeit. Jedoch stellt sich mit der Verbindlichkeit eine höhere Leistungsgerechtigkeit ein.

Diskussion und Einschätzung

Hintergrund

Die Studie von Esser und Hoenig greift vor dem Hintergrund der Diskussion über soziale Ungleichheit, die Differenzierung der Bildungswege sowie des damit verbundenen Bildungserfolgs bzw. der Chancengerechtigkeit im Bildungsverlauf ein für die Administration und für die Schule relevantes Forschungsdesiderat auf.

Im Rekurs auf ein übergeordnetes theoretisches Modell, das sich aus anderen Theorien und Forschungsbefunden speist, nimmt das Autorenteam an, dass die Verbindlichkeit der Empfehlung am Ende der Grundschulzeit die Leistungsgerechtigkeit der Aufteilung auf verschiedene Schultypen stärkt und die Bildungsungleichheit auf ein überall übliches Maß reduziert. Denn den Lehrkräften kann angesichts einer größeren Objektivität in der Beurteilung der Kompetenz der ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den Erziehungsberechtigten unterstellt werden, sich primär an

den Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler und weniger an anderen Faktoren (z. B. soziale Herkunft) zu orientieren.

Inwiefern die Verbindlichkeit der Empfehlung dies bewirkt, ist jedoch bislang unklar. Die bisherigen Studien, auf die Esser und Hoenig auch Bezug nehmen, lassen mehrere Möglichkeiten offen: Sie führt entweder zu keiner Änderung, zu einer Zunahme oder zu einer Abnahme der sozialen Bildungsungleichheit gegenüber der freien Wahl des Bildungsweges. In diesem Kontext stellen sie eine Vielzahl an Hypothesen auf. Die Argumentationsweise und Hinführung zur eigenen Studie erscheinen aus Sicht des Rezensenten mit Abstrichen gelungen. Die Hypothesen hätten der Aufzeichnung der bisherigen Befunde zum stringenteren Nachvollzug nicht voran-, sondern nachgestellt werden können bzw. sollen.

Design

Das Studiendesign und die Durchführung werden ausführlich und nachvollziehbar benannt. Die Angaben zu den verwendeten Forschungsinstrumenten werden unter Verweis auf die Primärquellen gegeben. Die statistischen Analysen sind dem Datenmaterial angemessen durchgeführt worden.

Ergebnisse

Die Zielstellung der Untersuchung wird erreicht. Eine Zunahme der Bildungsungleichheit liegt bei der Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung im Vergleich zur freien Elternwahl nicht vor. Jedoch steigt die Leistungsgerechtigkeit bei der Aufteilung; sie ist mehr an die kognitiven Fähigkeiten und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler gekoppelt.

Die vorgenommenen Schlussfolgerungen erscheinen plausibel: Esser und Hoenig verdeutlichen, dass die Verbindlichkeit allein nicht zu einer stärkeren Leistungsgerechtigkeit führt. Es sei auch wichtig, dass die Lehrkräfte ihre Übergangsempfehlungen an die Leistungen der Schülerinnen und Schüler koppeln. Hierzu bedarf es auch objektiverer Indikatoren. Zudem gibt es auch in Bundesländern mit einer verbindlichen Empfehlung die Möglichkeit, nach unten oder oben abzuweichen. Da kämen jedoch wieder die Aspirationen der Eltern zum Tragen. Eltern aus der Oberschicht befürworten nachweislich eher eine gymnasiale Schulbildung für ihre Kinder, Eltern aus unteren Schichten sind vorsichtiger und melden ihre Kinder generell weniger auf einem Gymnasium an.

Das Autorenteam argumentiert weiter, dass im Falle einer Unterbindung des Abweichens nach unten die Leistungsgerechtigkeit am ehesten gegeben wäre: Die Effekte der sozialen Herkunft und die Bildungsaspirationen der Eltern auf die kognitive Entwicklung der Kinder blieben, aber die Verbindlichkeit würde diese nicht (mehr) verstärken. Es käme eher zu einer Zunahme der Leistungsgerechtigkeit bei der Aufteilung nach der Grundschule. Somit müsse eigentlich für eine weitere Einschränkung des Elternwillens plädiert werden, um talentierten Kindern aus unteren Schichten günstigere Bildungsverläufe zu ermöglichen. Dieses erscheint jedoch bildungspolitisch nicht durchsetzbar. Somit sollten institutionelle Maßnahmen zur Kompensation ergriffen werden: eine frühe und auch schon leistungsbezogene vorschulische Bildung, stärkere Anreize, wirksamere Kontrollen und bessere Informationen für das Lehrpersonal zur Förderung der Genauigkeit und Objektivität bei den Bewertungen und die Verringerung der sozialen Diskriminierung in der Schule.

Neben diesen Schlussfolgerungen erscheinen aus Sicht des Rezensenten aber auch weitere Aspekte diskutabel:
Esser und Hoenig legen den Fokus auf ein rein leistungsbezogenes Ideal. Die Frage stellt sich, ob die „objektive“ Leistung und die kognitiven Fähigkeiten die entscheidenden Größen sein sollten, an denen sich alles andere ausrichtet? Und: Objektive Leistungsmessungen und -beurteilungen sind sicherlich nötig

und in den Hauptfächern, insbesondere in der Mathematik, leicht umsetzbar. In anderen Fächern ist und wird es nicht so leicht, die „objektive“ Leistung zu ermitteln.

Das Autorenteam vernachlässigt in seinen Überlegungen auch andere Faktoren, die bei einer Entscheidung gegen ein Gymnasium eine lebensweltnahe Rolle spielen könnten: Wie sieht es mit den Schulwegen aus? Wähle ich das mit öffentlichen Verkehrsmitteln schlecht erreichbare Gymnasium, wenn ich mein Kind auch auf einer Gesamtschule mit gutem Ruf und besserer Verkehrsanbindung anmelden kann? Entscheide ich mich für ein Gymnasium, wenn mein Kind dadurch alle seine Peers verliert, die auf der Realschule oder einer Gesamtschule ihre Schullaufbahn fortsetzen? Inwiefern spielt bei der Entscheidung die Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung einer als „schülerorientiert“ bekannten Gesamtschule eine größere Rolle als das anonyme, altehrwürdige Dorfgymnasium mit Lehrkräften, die alle kurz vor der Pensionierung sind? Diese und weitere Faktoren erscheinen aus Sicht des Rezensenten ebenfalls von Bedeutung zu sein, wenngleich sie bei Esser und Hoenig nicht diskutiert werden.

Reflexionsfragen für die Praxis

Nachfolgende Reflexionsfragen sind ein Angebot, die Befunde der rezensierten Studie auf das eigene Handeln als Lehrkraft oder Schulleitungsmitglied zu beziehen und zu überlegen, inwiefern sich Anregungen für die eigene Handlungspraxis ergeben. Die Befunde der rezensierten Studien sind nicht immer generalisierbar, was z. B. in einer begrenzten Stichprobe begründet ist. Aber auch in diesen Fällen können die Ergebnisse interessante Hinweise liefern, um über die eigene pädagogische und schulentwicklerische Praxis zu reflektieren.

Reflexionsfragen für Lehrkräfte:

- Welche Maßnahmen ergreife ich, um Kinder aus sozial unteren Schichten individuell zu fördern? Wie entdecke ich bei ihnen Talente und helfe ihnen, diese zu entfalten?
- Welche Kenntnisse benötige ich, um Eltern in ihren ideellen Bildungsaspirationen realistischer werden zu lassen?
- Inwieweit achte ich bei der Benotung auf objektive Indikatoren oder lasse mich von sozialen Hintergründen der Kinder oder Stereotypen leiten?

Reflexionsfragen für Schulleitungen:

- Habe ich eher Schülerinnen und Schüler aus höheren oder unteren Schichten? Welche Konsequenzen hat das für meine Schulentwicklungsarbeit? Differenziere ich dahingehend die Beratung der Eltern oder die Professionalisierung der Lehrkräfte?
- Welche Kenntnisse besitzt mein Kollegium über institutionelle Maßnahmen, um soziale Bildungsungleichheit zu kompensieren?
- Welche Rolle spielt an meiner Schule die Beratung von Eltern mit Blick auf die Förderung der Talente ihrer Kinder?
- Welche besonderen Angebote nutzen wir für ein systematisches Talentscouting, insbesondere bei Kindern aus unteren Schichten?

Rezensent/-in

Dr. Mirko Krüger, PD, Lehrer an der Georg-Müller-Gesamtschule in Wetter (Ruhr) und Lehrbeauftragter an der Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Schulsportentwicklung, Sprachbildung im Sportunterricht, Professionalisierung von Lehrkräften

Zitiervorschlag

Krüger, M. (2020). Rezension zu Esser, H. & Hoenig, K. (2018). Leistungsgerechtigkeit und Bildungsungleichheit. Effekte der Verbindlichkeit der Grundschulempfehlungen beim Übergang auf das Gymnasium. Ein Vergleich der deutschen Bundesländer mit den Daten der „National Educational Panel Study“ (NEPS). Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 70(3), 419–447. *Forschungsmonitor Schule, 98*. Abgerufen von https://www.forschungsmonitor-schule.de/print.php?id=106

Urheberrecht

Dieser Text steht unter der CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz. Der Name des Urhebers / der Urheberin soll bei einer Weiterverwendung wie folgt genannt werden: Mirko Krüger (2020) für den Forschungsmonitor Schule.