

Soziale Herkunft, Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg - unter besonderer Berücksichtigung von Kindern ausländischer Eltern

Oswald, Hans; Krappmann, Lothar

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Oswald, H., & Krappmann, L. (2006). Soziale Herkunft, Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg - unter besonderer Berücksichtigung von Kindern ausländischer Eltern. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilbd. 1 und 2* (S. 752-764). Frankfurt am Main: Campus Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-145008>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Soziale Herkunft, Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg – unter besonderer Berücksichtigung von Kindern ausländischer Eltern

Hans Oswald und Lothar Krappmann

1. Thema und Fragestellung

In diesem Beitrag berichten wir zwei Geschichten, die aufeinander aufbauen. In der ersten Geschichte gebrauchen wir das Konzept »Soziale Ungleichheit« zunächst so, wie Soziologen es üblicherweise anwendeten, nämlich auf der Ebene der Gesamtgesellschaft (Hradil 1999). Wir übertragen das Konzept dann aber auf den Mikrokosmos der Schulklasse und versuchen zu zeigen, dass sich auch die hier entstehende soziale Ungleichheit unter den Kindern auf die Lebenschancen der Kinder auswirkt (vgl. auch Oswald/Krappmann 2004).

In der zweiten Geschichte stellen wir dann die Kinder mit ausländischen Eltern in den Mittelpunkt und fragen danach, ob sie nicht nur durch das erste System (Gesamtgesellschaft), sondern auch durch das zweite System sozialer Ungleichheit (in der Schulklasse) benachteiligt werden.

Hintergrund der Argumentation bildet die langjährige Forschung über die geringeren Chancen von Kindern aus sozio-ökonomisch benachteiligten und bildungsfernen Familien in der Schule, die trotz aller Bemühungen um frühkindliche Förderung und Reformen von Curriculum und Unterricht (Schimpl-Neimanns 2000) weiterbesteht, wie die PISA-Studie eindringlich gezeigt hat (Baumert/Schümer, 2001). Zu den familialen Risikofaktoren in Bezug auf den Schulerfolg gehört auch der Migrationshintergrund insbesondere dann, wenn beide Eltern ausländischer Herkunft sind (Stanat 2002). In einer umfassenden Hamburger Untersuchung zum Leseverständnis zeigte sich, dass ausländische Drittklässler 70 Prozent einer Standardabweichung schlechter sind als Muttersprachler, bei den Achtklässlern waren es gar 90 Prozent einer Standardabweichung (Lehmann u.a. 1995). Der Abstand zwischen Muttersprachlern und Migrantenkindern ist in Westdeutschland im internationalen Vergleich ungewöhnlich hoch (Elley 1992). Hradil hat in seinem Standardwerk über soziale Ungleichheit (1999) gute Gründe, warum er die Mehrheit der Ausländer in Deutschland im Kapitel über Randgruppen behandelt.

Das Ergebnis der ersten Geschichte besteht darin, dass Kinder nicht nur im Elternhaus Lernvoraussetzungen mitbekommen, sondern dass auch die Gleichaltrigen einen Kontext bilden, der zur Entwicklung sozialer und kognitiver Fähigkeiten

beiträgt. Seit Piaget (1932) wird dabei das förderliche Element in den Beziehungen der Kinder untereinander in ihrer Gleichheit gesehen, die sie zu ganz andersartigen Auseinandersetzungen zwingt als dies in den Beziehungen zu Erwachsenen möglich ist. Besonders James Youniss hat dieses Paradigma ausgearbeitet (z.B. 1994), und die Autoren dieses Vortrages haben mit ihren Forschungen zur Verbreitung dieser Sichtweise in Deutschland beigetragen (zum Beispiel in Krappmann/Oswald 1995). Wir wollen dies hier nicht weiter ausbreiten, sondern sofort auf unsere neueste Untersuchung über Ungleichheit in der Kinderwelt eingehen, die zeigt, dass nicht alle Kinder in gleicher Weise in den Genuss der förderlichen Aspekte der Gleichaltrigenbeziehungen kommen, sondern – dies für heute die zentrale These – dass es ein in der Kinderwelt entstehendes System sozialer Ungleichheit gibt, das die Chancen der hier Benachteiligten beschränkt.

Der ungleiche soziale Status der Kinder drückt sich in ihrer Beliebtheit und in ihrem Einfluss auf andere Kinder aus. *Beliebtheit* definieren wir dabei als »soziale Präferenz«, operationalisiert durch die Zahl der positiven Nennungen minus den negativen Nennungen in einem soziometrischen Test (Peery 1979). *Einfluss* wird hier in Anlehnung an Max Weber definiert als *die Chance, mit seinen Vorschlägen oder Anweisungen Gehör zu finden, gleichviel worauf diese Chance beruht* (operationalisiert durch die Einschätzung des Einflusses aller Kinder der Klasse durch alle Kinder der Klasse auf einer dreistufigen Skala).

2. Die Methode der Untersuchung

Die Untersuchung wurde im Frühsommer 2001 in zwei Grundschulen unterschiedlicher Berliner Bezirke durchgeführt. Die beiden innerstädtischen Stadtviertel liegen im ehemaligen Westteil der Stadt und haben eine ähnliche sozio-ökonomische Zusammensetzung. Sie sind weder durch auffällige soziale Probleme gekennzeichnet, noch handelt es sich um wohlhabende Viertel. Trotz dieser durchschnittlichen Zusammensetzung haben die Elternhäuser der beiden Schuleinzugsgebiete und damit unserer Stichprobe etwas überdurchschnittlich hohe Schul- und Berufsabschlüsse.

Die Untersuchung beschränkt sich auf Kinder der dritten und fünften Jahrgangsstufe und deren Eltern und Klassenlehrer. An beiden Schulen nahmen sämtliche Klassen der beiden Jahrgangsstufen teil, insgesamt zehn Klassen, die von 236 Schülern besucht wurden. Da es in der Untersuchung um Gruppenaspekte der Schulklasse wie Einfluss und Akzeptanz geht, lag uns daran, möglichst alle Kinder zu gewinnen. Tatsächlich beteiligten sich 234 Kinder und somit fast alle Kinder der

beiden Schuleinzugsgebiete. Von den Eltern beteiligten sich 94 Prozent (N = 221). Außerdem liegen Angaben von allen zehn Klassenlehrern vor.

Unter den teilnehmenden Kindern waren 127 Mädchen und 107 Jungen, 112 Drittklässler mit einem Durchschnittsalter von 9,6 Jahren und 122 Fünftklässler mit einem Durchschnittsalter von 11,7 Jahren. Die Eltern von 147 der Kinder (63 Prozent) waren beide deutscher Herkunft, 33 Kinder (14 Prozent) hatten einen Elternteil nicht-deutscher Herkunft und 54 Kinder (23 Prozent) hatten zwei Eltern nicht-deutscher Herkunft.

Die abhängigen Variablen der folgenden Analysen sind (1) der Schulerfolg, gemessen am Notendurchschnitt aus Mathematik, Deutsch und Sachkunde und (2) die Lernbefähigung des Kindes nach Einschätzung des Klassenlehrers auf 5-stufigen Schätzskaleten über Auffassungsgabe, Unterrichtsbeteiligung, Konzentrationsfähigkeit, Kreativität und Selbständigkeit jedes Kindes. Diese fünf Einschätzungen laden auf einen Faktor (Cronbach's Alpha = .89) und wurden addiert. Die beiden abhängigen Variablen korrelieren hoch miteinander ($r = .80$).

Die unabhängigen Variablen sind in einem ersten Analyseschritt der sozialökonomischer Status (SES) des Elternhauses und Erziehungsstilvariablen und wir prüfen, ob wir wie in der PISA-Studie einen Einfluss des Elternhauses feststellen können. In einem zweiten Analyseschritt sind die Statusvariablen »Einfluss« und »soziale Präferenz« (Beliebtheit) in der Schulklasse, die bereits vorgestellt wurden, sowie Verhaltensweisen der Kinder gegenüber ihren Mitschülern die unabhängigen Variablen und wir prüfen, ob zusätzlich zum Familieneinfluss ein Einfluss der Ungleichheit in der Kinderwelt nachweisbar ist. Die Informationen über Verhaltensweisen bekamen wir durch ein Klassenspiel (nach Masten u.a. 1985). In unserer Fassung dieses Tests waren im spielerischen Rahmen einer fiktiven Theater-Aufführung an die Kinder der Klasse 29 Rollen zu vergeben (zum Beispiel »ist immer höflich«). Jedes Kind der Klasse sollte sagen, wer aus der Klasse sich für solche Rollen am besten eignet. Es wurde ausgezählt, wie oft jedes Kind von seinen Mitschülern für die jeweilige Rolle nominiert wurde. Für den Zweck der folgenden Analyse wurden auf Grund einer Faktorenanalyse und theoretischer Erwägungen folgende Skalen gebildet :

<i>Skala/Variable</i>	<i>Itemzahl</i>	<i>Cronbach's Alpha</i>
Aggressiv, disruptiv ¹	5	.88
Hilfreich, fair ²	4	.67
Humorvoll ³	2	.47 ($r = .30$)
Hat gute Ideen	1	

1 *Belästigt andere Kinder, gerät in Streitereien und Kämpfe, ärgert andere, unterbricht andere, rastet leicht aus.*

2 *Hilft anderen, spielt fair, ist höflich, wartet bis er/sie dran ist.*

3 *Humorvoll, gut gelaunt.*

Tabelle 1: Skalen des Klassenspiels

3. Ergebnisse der ersten Geschichte

3.1 Familienhintergrund und Schulerfolg

Erwartungsgemäß und in Übereinstimmung mit PISA hängen die SES- und Erziehungsstilvariablen eng mit dem Schulerfolg zusammen. Je höher der Schulabschluss und die Berufsausbildung von Vater und Mutter ist, desto besser ist die Durchschnittsnote und desto besser wird vom Lehrer die Lernbefähigung eingeschätzt. Am höchsten korreliert bivariat der kombinierte Indikator für den höchsten Schul- und Berufsabschluss in der Familie mit der Durchschnittsnote ($r = -.36$, $p < .01$) und mit der Lernbefähigung ($r = .37$, $p < .01$). Die Anzahl der Bücher im Haushalt korreliert ebenfalls recht hoch mit der Durchschnittsnote ($r = -.29$, $p < .01$) und der Lernbefähigung ($r = .30$, $p < .01$). Demgegenüber ist der Zusammenhang mit der Nationalität der Eltern wesentlich geringer, nämlich $r = .18$ ($p < .01$) mit der Durchschnittsnote und $r = -.19$ ($p < .01$) mit der Lernbefähigung. Kinder mit zwei ausländischen Eltern hatten eine Durchschnittsnote von 3,0 (Mittelwert), Kinder mit mindestens einem deutschen Elternteil dagegen eine Durchschnittsnote von 2,6 (Mittelwert).

Prädiktoren	Durchschnittsnote	Lernbefähigung
Höchster Schul- und Berufsabschluss	-.25***	.30***
Zahl der Bücher	-.14*	.14*
Nationalität	.06	-.07
Taschengeld	.29***	-.19***
Fernsechstunden/Woche	-.06	-.03
Gemeinsame Eltern-Kind-Entscheidungen	-.20***	.12**
R ² (korrigiert)	.29***	.26***

*** $p < .01$ ** $p < .05$ * $p < .10$

Tabelle 2: Multiple Regression der Durchschnittsnote aus Mathematik, Deutsch und Sachkunde und der Lernbefähigung (Lehrereinschätzung) auf SES-Indikatoren und Indikatoren für Erziehungsverhalten (Beta-Gewichte)

Von den drei Variablen, die wir als Indikatoren des Erziehungsstils betrachten, hängt bivariat die Höhe des Taschengeldes am höchsten mit der Durchschnittsnote ($r = .35$, $p < .01$) und der Lernbefähigung ($r = -.31$, $p < .01$) zusammen. Der Zusammenhang mit der Fernsehhäufigkeit ist geringer. Er beträgt $r = .18$ ($p < .01$) für die Durchschnittsnote und $r = -.21$ ($p < .01$) für die Lernbefähigung. Je mehr Taschengeld Kinder bekommen und je mehr sie fernsehen, desto schlechter ist ihr Schulerfolg und desto negativer wird ihre Lernbefähigung vom Lehrer eingeschätzt.

Der Erziehungsstilindikator, wie viel die Kinder mit ihren Eltern zusammen entscheiden können, liegt dazwischen. Je mehr Eltern und Kinder gemeinsam entscheiden, desto besser ist die Durchschnittsnote ($r = -.22, p < .01$) und desto höher die Lernbefähigung ($r = .21, p < .01$).

Eine multiple Regression des Schulerfolges auf alle SES- und Erziehungsstilvariablen erklärt 29 Prozent der Varianz in der Durchschnittsnote und 26 Prozent der Varianz in der Lehrereinschätzung der Lernbefähigung.

3.2 Ungleichheit in der Peerwelt und Schulerfolg

Die bivariaten Korrelationen ergeben deutliche Zusammenhänge. Die beiden Statusvariablen, Einfluss und soziale Präferenz, korrelieren hochsignifikant mit $r = -.49$ und $r = -.51$ mit der Durchschnittsnote und mit $r = .59$ und $r = .56$ mit der Lernbefähigung. Nicht ganz so hoch, aber mit Koeffizienten in den Dreißigern immer noch beträchtlich, ist der Zusammenhang von Durchschnittsnote und Lernbefähigung mit der Zahl der Nennungen als Freund und der Zahl reziproker Freundschaften in der Klasse.

Die im Klassenspiel ermittelten vier Typen von Verhaltensweisen des Kindes, nämlich aggressiv/disruptiv, humorvoll, hilfreich/fair und hat gute Ideen, korrelieren mit der Durchschnittsnote mit signifikanten Koeffizienten zwischen $r = -.25$ (Humor) und $r = -.45$ (hilfreich/fair). Die bivariaten Zusammenhänge mit der Lernbefähigung sind noch etwas enger. In den folgenden multiplen Regressionen prüfen wir, ob diese vier Verhaltensweisen zusätzlich zu den Variablen für den sozialen Status des Kindes zur Erklärung von Schulnoten und Lernbefähigung beitragen. Wegen Problemen mit Multikollinearität berechneten wir zwei unterschiedliche multiple Regressionsmodelle von denen eines den Prädiktor Einfluss, das andere den Prädiktor soziale Präferenz einschließt.

Durch Einfluss in der Schulklasse und vier Typen von Verhaltensweisen werden 36 Prozent der Varianz in der Durchschnittsnote und 49 Prozent der Varianz im Lehrerurteil über die Lernbefähigung vorausgesagt (vgl. Tab. 3). Die Statusvariable Einfluss hat das größte Gewicht, aber hilfreiche und faire Verhaltensweisen und gute Ideen tragen unabhängig vom Einfluss zusätzlich zu einer guten Durchschnittsnote bei, während aggressive und disruptive Verhaltensweisen die Chancen auf eine gute Note deutlich verschlechtern. Humorvolles Verhalten, das bivariat mit Schulerfolg zusammenhängt, verliert bei Kontrolle der anderen Variablen seine Voraussagekraft. Die Ergebnisse für die Lernbefähigung gehen noch ausgeprägter in die gleiche Richtung.

<i>Prädiktoren</i>	<i>Durchschnittsnote</i>	<i>Lernbefähigung</i>
Einfluss	-.29***	.36***
aggressiv, disruptiv	.16***	-.11**
hilfreich, fair	-.19***	.27***
Humorvoll	-.05	.06
hat gute Ideen	-.18***	.17***
R ² (korrigiert)	.36***	.49***

*** $p < .01$ ** $p < .05$ * $p < .10$

Tabelle 3: Multiple Regression der Durchschnittsnote aus Mathematik, Deutsch und Sachkunde und der Lernbefähigung (Lehrereinschätzung) auf Einfluss und Verhaltensweisen gegenüber Mitschülern (Beta-Gewichte)

Ersetzt man in die Regressionsgleichung Einfluss durch Soziale Präferenz und streicht wegen Multikollinearität die Variablen aggressiv/disruptiv und hilfreich/fair, ergibt sich ein ähnliches Ergebnis. Soziale Präferenz sagt die Durchschnittsnote und die Lernbefähigung mit Betagewichten von $-.36$ und $.37$ voraus. Dieses hier nicht abgedruckte Modell hat – vermutlich wegen der geringeren Zahl der Prädiktorvariablen – eine etwas geringere Vorhersagekraft als das Einflussmodell. Dennoch sind die Ergebnisse sehr ähnlich. Soziale Präferenz, unter den Kindern einer Klasse beliebt zu sein, ist für Schulerfolg und Lehrerurteil ähnlich wichtig wie der Einfluss in der Klasse.

3.3 Gesamtmodell

Beim Vergleich der relativen Vorhersagekraft der Familien- und Peer-Variablen kontrollieren wir für Geschlecht und Klassenstufe. Wie aus der ersten Spalte von Tabelle 4 hervorgeht, erklären die Familienvariablen und die Klassenstufe 41 Prozent der Varianz der Durchschnittsnote aus Mathematik, Deutsch und Sachkunde. Dabei ist die Klassenstufe der beste Prädiktor; je höher die Klassenstufe, desto schlechter werden die Noten in der Grundschule. In der Reihenfolge der Prädiktoren folgt an zweiter Stelle der höchste Schul- und Berufsabschluss der Eltern. Der Zusammenhang mit der Zahl der Bücher im Haushalt ist demgegenüber geringer und nur noch auf dem 10-Prozent-Niveau signifikant. Die Nationalität wird bei Kontrolle der anderen Variablen für sozio-ökonomischen Status und Erziehungsstil irrelevant. Von den Erziehungsstilvariablen haben die gemeinsamen Eltern-Kind-Entscheidungen das größte Gewicht. Je mehr Eltern und Kinder gemeinsam entscheiden, desto besser werden die Noten. Aber auch die Höhe des Taschengeldes

spielt eine Rolle, denn je mehr Taschengeld ein Kind bekommt, desto schlechter sind seine Noten.

<i>Prädiktoren</i>	<i>Familienmodell</i>	<i>Peermode</i>	<i>Gesamtmodell</i>
Höchster Schul- und Berufsabschluss	-.28***		-.13**
Zahl der Bücher	-.12*		-.07
Nationalität	.09		.02
Taschengeld	.16**		.14**
Fernsehhstunden/Woche	-.04		-.07
Gemeinsame Eltern-Kind-Entscheidungen	-.18***		-.12**
Einfluss		-.24***	-.20***
Aggressiv, disruptiv		.16***	.12**
Hilfreich, fair		-.21***	-.15***
Humorvoll		-.06	-.08
Hat gute Ideen		-.20***	-.17***
Geschlecht	-.02	-.02	-.04
Klassenstufe	.37***	.40***	.35***
R ² (korrigiert)	.41***	.55***	.60***

*** p < .01 ** p < .05 * p < .10

Tabelle 4: Gesamtmodell: Multiple Regression der Durchschnittsnote aus Mathematik, Deutsch und Sachkunde auf Familien- und Peervariablen, kontrolliert für Geschlecht und Klassenstufe (Beta-Gewichte)

Das Modell, das die Variablen der Ungleichheit unter Kindern (Einfluss und Verhaltensvariablen) sowie Klassenstufe und Geschlecht einbezieht (Tab. 4, Spalte 2), erklärt 55 Prozent der Varianz in der Durchschnittsnote. Auch in diesem Modell ist die Klassenstufe der beste Prädiktor, gefolgt vom Einfluss eines Kindes in der Klasse. Die nach Einschätzung der anderen Kinder einflussreichen Mitschüler haben bessere Noten als die einflusslosen. Wichtig ist, dass Verhaltensweisen wie hilfreich und fair zu sein und gute Ideen zu haben einen Zusammenhang mit den Noten haben, auch wenn für Einfluss kontrolliert wird. Aggressiv und disruptiv zu sein, verschlechtert die Chancen auf gute Noten.

Das Gesamtmodell aus Familien- und Peervariablen (Tab. 4, Spalte 3) erklärt bei Kontrolle für Geschlecht und Klassenstufe 60 Prozent der Varianz in der Durchschnittsnote. Dabei wird der Zusammenhang mit der SES-Variablen Höchster Schul- und Berufsabschluss in der Familie im Vergleich zum Familien-Modell geringer, bleibt aber hoch signifikant. Auch die Erziehungsstil-Variablen Taschengeld und gemeinsame Eltern-Kind-Entscheidungen behalten Gewicht. Entscheidend für

unsere Argumentation ist aber, dass die Peervariablen auch bei Kontrolle für die Familienvariablen ein starkes Gewicht behalten. Der Peerkontext wirkt sich auch unabhängig vom Elternkontext stark auf die Leistung der Kinder aus.

4. Die zweite Geschichte

Wenden wir uns nun der besonderen Situation von Kindern mit Migrationshintergrund zu. Im Folgenden vergleichen wir immer die Kinder mit zwei ausländischen Eltern mit den Kindern, die mindestens ein deutsches Elternteil haben.

Die Familien unserer Untersuchung in zwei durchschnittlichen Schulbezirken mit doppeltem Migrationshintergrund unterscheiden sich in Bildung und Beruf, also in wichtigen SES-Merkmalen, nicht signifikant von den anderen Familien. In solchen durchschnittlichen Gebieten (im Unterschied zu sozialen Brennpunkten) weisen die ausländischen und mehrheitlich türkischen Familien die gleiche Bandbreite von Bildungsabschlüssen und Berufen auf wie die deutschen.

Und dennoch haben ihre Kinder schlechtere Noten. Kinder mit zwei ausländischen Eltern hatten eine Durchschnittsnote von 3,0 (Mittelwert), Kinder mit mindestens einem deutschen Elternteil dagegen eine Durchschnittsnote von 2,6 (Mittelwert). Beschränken wir uns zunächst auf die Familienvariablen, dann sehen wir, dass es zwar nicht an Geld und Ausbildung liegt, wohl aber an der Zahl der Bücher im Haushalt. Dieser Indikator wird zwar häufig als SES-Variable verwendet, er bezieht sich aber auf einen Aspekt, den man als kulturelles Kapital bezeichnen kann. Die ausländischen Familien haben signifikant weniger Bücher als die deutschen und das scheint ihre Kinder in ihrem Schulerfolg zu benachteiligen. Auch in unserer begrenzten Auswahl an Variablen, die etwas über das Erziehungsklima aussagen, finden sich Unterschiede. Ausländische Kinder sehen deutlich häufiger fern und sie verfügen über mehr Taschengeld als ihre deutschen Klassenkameraden. Beides hängt aber mit schlechterem Schulerfolg zusammen.

Wenden wir uns nun dem eigentlichen Anliegen unserer Untersuchung zu, dem Einfluss der in Prozessen unter Gleichaltrigen entstehenden Ungleichheit, von der wir gesehen haben, dass sie mit Schulerfolg zusammenhängt. Auch hier sind die Kinder mit doppeltem Migrationshintergrund deutlich benachteiligt. Im Durchschnitt wird ihnen von den Klassenkameraden eine geringere soziale Präferenz zuerkannt, sie sind unbeliebter. Auch ihr Einfluss, ihre Chance, in der Klasse etwas zu bewirken und sich durchzusetzen, wird deutlich niedriger eingeschätzt. Dabei unterscheiden sie sich in den Eigenschaften und Verhaltensweisen nur in einem Punkt: die Klassenkameraden finden, dass sie weniger gute Ideen haben. Da sie sich andererseits in ihrer Hilfsbereitschaft und Aggressivität, die beide hoch mit Noten-

erfolg zusammenhängen, nicht von ihren deutschen Mitschülern unterscheiden, muss es andere Gründe geben, warum sie von ihren Klassenkameraden weniger gemocht werden und warum sich diese von ihnen weniger beeinflussen lassen.

Da unsere Untersuchung nicht als Ausländeruntersuchung geplant war, haben wir hierzu keine Informationen erhoben. Es bleibt aber festzuhalten, dass Kinder mit Migrationshintergrund auch durch das System sozialer Ungleichheit in der kleinen Welt der Schulklasse benachteiligt sind. Sie haben durchschnittlich einen niedrigeren sozialen Status und dies hängt mit ihrem geringeren Schulerfolg zusammen.

Insofern unterliegen diese Kinder einer doppelten Benachteiligung in zwei Systemen sozialer Ungleichheit.

5. Diskussion

Zunächst ist eine Einschränkung zu machen. Unsere Untersuchung ist querschnittlich und die vorgelegten Korrelationen können nur mit Vorsicht kausal interpretiert werden. Während es bei SES-Variablen ganz klar ist, dass der Status der Familie die Schulleistung und den Schulerfolg beeinflusst und die umgekehrte Ursachenrichtung ausgeschlossen werden kann, ist dies bei unserem Thema weniger klar. Es könnte durchaus sein, dass sich Noten und Hochschätzung des Lehrers auf Beliebtheit und Einfluss unter Kindern auswirken. Eine umfangreiche Forschung über die Bedeutung von Peer-Beziehungen für die soziale und kognitive Entwicklung spricht aber dafür, dass auch eine Wirkung von der Beliebtheit auf den Schulerfolg ausgeht. Vermutlich handelt es sich um eine Wechselwirkung.

Notenerfolg erhöht den sozialen Status unter Kindern und Status vergrößert die Chance auf Schulerfolg.

Was spricht für letzteres? Die sozialen Beziehungen der Kinder untereinander und ihre Interaktionen stehen mit ihrer kognitiven Entwicklung in Zusammenhang, denn intensive Kooperation kann durch Auseinandersetzungen um richtig und falsch, um vernünftig und sinnlos, um gut und schlecht die kognitive Entwicklung vorantreiben (Doise/Mugny 1984; Hartup 1996). Es liegt somit nahe zu fragen, ob auch Unterricht und Schule von Zusammenarbeit und wechselseitigen Anregungen unter den Kindern der Schulklasse profitieren können. Unabhängig vom Lehrer schaffen Kinder und Jugendliche untereinander unterschiedliche Lernbedingungen, die entweder anregen, sich mit den Anforderungen des Unterrichts intensiv auseinander zu setzen, oder arm an Herausforderung und Motivierung sind (Fleming/Alexander 2001; Sage/Kindermann 1999; Wentzel/Watkins 2002; Schwarz u.a. 2000). Gute Leistungen werden nicht nur durch die Zielsetzung von Kindern,

etwas verstehen und beherrschen zu wollen, begünstigt, sondern auch durch die Zielsetzung, im sozialen Miteinander eine verantwortliche, unterstützende Rolle einzunehmen (Wentzel 1996).

Hinweise erbringt auch die soziometrische Forschung. Von anderen zurückgewiesene Kinder zeigen nicht nur Anpassungsprobleme an das soziale Leben im Klassenzimmer, sondern bringen auch schwächere Vorbedingungen zum erfolgreichen Lernen mit und bleiben in den Schulnoten hinter soziometrisch anders eingestuft Kindern zurück (Hatzichristou/Hopf 1996; Wentzel/Asher 1995). Sozial gut integrierte Kinder passen sich beim Übergang vom Kindergarten in die Schule schnell den neuen Anforderungen an (Ladd 1990), und sie zeigen höhere Leistungen (Epstein 1983). Möglicherweise beteiligen sich gut integrierte Kinder aktiver an Unterricht und Schulleben als Kinder, die in der Sozialwelt der Kinder am Rand stehen (Berndt/Keefe 1995).

Teilnehmende Beobachtungen im Unterricht von Grundschulklassen der ersten bis sechsten Jahrgangsstufe machen deutlich, dass Lernen im Klassenzimmer nicht Handlungen isolierter Individuen sind, sondern dass die Schülerinnen und Schüler Mitglieder eines vielfältigen Geflechts sozialer Beziehungen sind, in dem sie sich mehr oder weniger anerkannt fühlen, sich in unterschiedlichem Maße an Gespräch und Zusammenarbeit beteiligen, in dem sie je nach Stellung nützliche Hilfen erhalten, wenn sie in Lernschwierigkeiten geraten, und in dem Freunde und andere Kinder auf ihre Äußerungen, Vorschläge und Fehler sehr unterschiedlich reagieren (Krappmann/Oswald 1995; Krappmann 2001). Es gibt ganz offensichtlich Kinder, die von ihren Freundinnen und Freunden gleichsam getragen werden, wenn sie lernen (und selber andere stützen), und andere Kinder, die weniger oder gar keine Hilfen erhalten.

Berndt und Keefe (1996) zählen vier Gründe auf, warum die anderen Kinder in der Schulklasse Einfluss auf das Lern- und Sozialverhalten eines Kindes ausüben können: Kinder streben nach sozialer Anerkennung, sie wollen ihr Selbst erweitern, andere sind ihnen Vorbilder, und sie passen sich mit ihrem Verhalten an das an, was in ihrem sozialen Umfeld für richtig und vernünftig gehalten wird. Zudem wird der Zusammenarbeit von Kindern, unbeschadet der Notwendigkeit, dass Kinder von der Erfahrung, dem Wissen und dem Können der Erwachsenen profitieren, ein besonderer Beitrag bei der Aneignung dieses Wissens und Könnens zugeschrieben (Youniss 1994). Studien belegen, dass Kinder, vor allem befreundete Kinder, in offenen Arbeitsprozessen gemeinsam Lösungen konstruieren und sich Einsichten vermitteln können, die tiefer in ihnen haften, als lediglich von Erwachsenen übernommene (Azmitia 1996; Hartup 1996).

Wir konnten diesen Aspekt der ersten Geschichte folgendermaßen resümieren: »Kinder, auch die in allen Augen leistungsstarken, sind immer wieder auf kleinere oder größere Hilfen angewiesen, um dem Unterricht in manchen unübersichtlichen Situationen folgen und

auftretende Schwierigkeiten und Pannen entschärfen zu können. Nur wenn Kinder in der Lage sind, sich bei anderen Gehör zu verschaffen, können sie beitragen, was sie wissen oder zu leisten vermögen. Nur wenn sie sich ihrer guten Stellung unter den Kindern sicher sind, sind sie frei von Befürchtungen, dass ihre Erfolge und Misserfolge im »öffentlichen« Lernen keine schädlichen sozialen Konsequenzen haben (vom Vorwurf der Angeberei bis zum Ausschluss des Tölpels). Kinder, die sozial gut integriert sind, können daher positivere Erfahrungen mit der Schule machen und haben es leichter, sich auf die kognitiven Anforderungen der Schule einzulassen. Ihre Zusammenarbeit kann zusätzliche Aspekte von Themen und Problemen aufdecken, die Lernsituationen bereichern (Fleming/Alexander 2001; Tudge 2000; vgl. auch die oben genannte Literatur). Gut integrierte Kinder haben bessere Chancen zu produktiven kognitiven Auseinandersetzungen« (Oswald/Krappmann 2004: 493).

Noch ein letztes Wort zur zweiten Geschichte: Die ausländischen Kinder haben in der Schulklasse durchschnittlich einen niedrigeren Status als deutsche Kinder, selbst wenn ihre Eltern nach üblichen SES-Kriterien denselben gesamtgesellschaftlichen Statusgruppen zugehören wie die der anderen Kinder. Wir sehen hier einen Befund, der es nahe legt, die meisten Ausländer und insbesondere die Türken als Randgruppe zu bezeichnen (Hradil 1999). Aufgrund unserer Untersuchung können wir zwar nicht sagen, woran das niedrigere Ansehen der Kinder mit Migrationshintergrund liegt, aber es besteht kein Zweifel, dass ihre geringe Beliebtheit und ihr geringer Einfluss mit ihren schlechteren Noten kovariierten. Hier besteht, wie für das ganze Gebiet sozialer Ungleichheit in der Kinderwelt, noch großer Forschungsbedarf.

Literatur

- Azmitia, Margaret (1996), »Peer Interactive Minds: Developmental, Theoretical, and Methodological Issues«, in: Baltes, Paul B./Staudinger, Ursula M. (Hg.), *Interactive Minds. Life-Span Perspectives on the Social Foundation of Cognition*, Cambridge, S. 133–162.
- Baumert, Jürgen./Schümer, Gundel (2001), »Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb«, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen, S. 323–407.
- Berndt, Thomas J./Keefe, Keunho (1995), »Friends' Influence on Adolescents' Adjustment to School«, *Child Development*, Jg. 66, H. 5, S. 1312–1329.
- Berndt, Thomas J./Keefe, Keunho (1996), »Friends' Influence on School Adjustment: A Motivational Analysis«, in: Juvonen, Jaana/Wentzel, Kathryn R. (Hg.), *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment*, New York, S. 248–278.
- Doise, Willem/Mugny, Gabriel (1984), *The Social Development of the Intellect*, Oxford.
- Elley, Warwick B. (1992), *How in the World Do Students Read? IEA Study of Reading Literacy*, Hamburg.

- Epstein, Joyce L. (1983), »The Influence of Friends on Achievement and Affective Outcomes«, in: Epstein, Joyce L./Karweit, Nancy L. (Hg.), *Friends in School*, New York, S. 177–200.
- Fleming, Victoria M./Alexander, Joyce M. (2001), »The Benefits of Peer Collaboration: A Replication with a Delayed Posttest«, *Contemporary Educational Psychology*, Jg. 26, H. 4, S. 588–601.
- Hartup, William W. (1996), »Cooperation, Close Relationships, and Cognitive Development«, in: Bukowski, William M./Newcomb, Andrew F. /Hartup, William W. (Hg.), *The Company They Keep: Friendship in Childhood and Adolescence*, New York, S. 213–237.
- Hatzichristou, Chryse/Hopf, Dieter (1996), »A Multiperspective Comparison of Peer Sociometric Status Groups in Childhood and Adolescence«, *Child Development*, Jg. 67, H. 3, S. 1085–1102.
- Hradil, Stefan (1999), *Soziale Ungleichheit in Deutschland*, 7. Aufl., Opladen.
- Krappmann, Lothar (2001), »Soziales Leben und Lernen im Klassenzimmer«, in: Merken, Hans/Zinnecker, Jürgen (Hg.), *Jahrbuch der Jugendforschung*, Opladen, S. 99–116.
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1995), *Alltag der Schulkinder*, Weinheim.
- Ladd, Gary W. (1990), »Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being Liked in the Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment«, *Child Development*, Jg. 61, H. 4, S. 1081–1100.
- Lehmann, Rainer H./Peek, Rainer/Pieper, Iris/von Stritzky, Regine (1995), *Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen*, Weinheim/Basel.
- Masten, Ann S./Morison, Patricia/Pellegrini, David S. (1985), »A Revised Class Play Method of Peer Assessment«, *Developmental Psychology*, Jg. 21, H. 3, S. 523–533.
- Oswald, Hans/Krappmann, Lothar (2004), »Soziale Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg. Eine Untersuchung in dritten und fünften Klassen Berliner Grundschulen«, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 7, H. 4, S. 479–496.
- Peery, J. Craig (1979), »Popular, Amiable, Isolated, Rejected: A Reconceptualization of Sociometric Status in Preschool Children«, *Child Development*, Jg. 50, S. 1231–1234.
- Piaget, Jean (1986/1932), *Das moralische Urteil beim Kinde*, Frankfurt a.M.
- Sage, Nicole A./Kindermann, Thomas A. (1999), »Peer Networks, Behavior Contingencies, and Children's Engagement in the Classroom«, *Merrill-Palmer Quarterly*, Jg. 45, S. 143–171.
- Schwarz, Baruch B./Neuman, Yair/Biezuner, Sarit (2000), »Two Wrongs May Make a Right ... If They Argue Together!«, *Cognition & Instruction*, Jg. 18, H. 4, S. 461–494.
- Schimml-Neimanns, Bernard (2000), »Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 52, H. 4, S. 636–669.
- Stanat, Petra (2003), »Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E«, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*, Opladen, S. 243–260.
- Tudge, Jonathan (2000), »Theory, Method, and Analysis in Research on the Relations between Peer Collaboration and Cognitive Development«, *Journal of Experimental Education*, Jg. 69, H. 1, S. 98–112.
- Wentzel, Kathryn R. (1996), »Social Goals and Social Relationships as Motivators of School Adjustment«, in: Juvonen, Jaana/Wentzel, Kathryn R. (Hg.), *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment*, New York, S. 226–247.
- Wentzel, Kathryn R./Asher, Steven R. (1995), »The Academic Lives of Neglected, Rejected, Popular, and Controversial Children«, *Child Development*, Jg. 66, H. 3, S. 754–763.

- Wentzel, Kathryn R./Watkins, Deborah E. (2002), »Peer Relationships and Collaborative Learning as Contexts for Academic Enablers«, *School Psychology Review*, Jg. 31, H. 3, S. 366–377.
- Youniss, James (1994), *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung* (Hg. von Lothar Krappmann/Hans Oswald), Frankfurt a.M.