

Der Übergang in die Sekundarstufe I

Die Bedeutung sozialer Beziehungen für den Schulerfolg
und die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen

von Lydia Kleine



University
of Bamberg
Press

14 Schriften aus der Fakultät Sozial- und Wirtschaftswissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Schriften aus der Fakultät Sozial- und
Wirtschaftswissenschaften der
Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Band 14

Der Übergang in die Sekundarstufe I

Die Bedeutung sozialer Beziehungen für den Schulerfolg und
die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen

von Lydia Kleine

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Informationen sind im Internet über <http://dnb.ddb.de/> abrufbar

Diese Arbeit hat der Fakultät Sozial-und Wirtschaftswissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg als Dissertation vorgelegen

1. Gutachter: Prof. Dr. Dr. Hans-Peter Blossfeld

2. Gutachter: Prof. Dr. Jörg Doll

Tag der mündlichen Prüfung: 18.12.2013

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über den Hochschulschriften-Server (OPUS; <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/>) der Universitätsbibliothek Bamberg erreichbar. Kopien und Ausdrücke dürfen nur zum privaten und sonstigen eigenen Gebrauch angefertigt werden.

Herstellung und Druck: docupoint Magdeburg

Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press, Andra Brandhofer

© University of Bamberg Press Bamberg 2014
<http://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ISSN: 1867-6197

ISBN: 978-3-86309-220-7 (Druckausgabe)

eISBN: 978-3-86309-221-4 (Online-Ausgabe)

URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus4-68564

Danksagung

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen der von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten interdisziplinären Forschergruppe BiKS (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter) im soziologischen Teilprojekt 5 unter der Leitung von Prof. Dr. Dr. Hans-Peter Blossfeld.

Nach vielen Jahren intensiver Arbeit möchte ich mich bei den Menschen bedanken, die mich in dieser Zeit begleitet und unterstützt haben: Für die Betreuung sowie für kritische und konstruktive Denkanstöße danke ich meinem Doktorvater Prof. Dr. Dr. Hans-Peter Blossfeld. Auch meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Jörg Doll möchte ich besonders danken. Er hat Impulse für gemeinsame Projekte geliefert sowie diese durch seine Mitarbeit entscheidend geprägt. Hervorheben möchte ich zudem die Personen, mit denen ich gemeinsam Artikel verfasst habe, deren Ergebnisse teilweise in diese Arbeit eingeflossen sind. Mein Dank für die gute Zusammenarbeit gilt Nicole Luplow, Markus Zielonka, Monja Schmitt und Wiebke Paulus.

Die Mitarbeit im BiKS-Projekt hat diese Arbeit erst ermöglicht. In dieser lehrreichen Zeit fand ein produktiver Austausch mit anderen jungen, aber auch erfahrenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern statt: Danke an das gesamte Team. Auch meinen Kolleginnen und Kollegen des Lehrstuhls für Soziologie I an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg danke ich für die bereichernden Diskussionen während der Doktorandenkolloquien, aus denen ich wertvolle Anregungen mitnehmen durfte.

Darüber hinaus danke ich Prof. Dr. Ilona Relikowski, Doris Lüken-Klaßen, Doreen Zillmann und Andreas Schmitz für Kritik, Anregungen und Zuspruch. Ganz besonderer Dank an Arnd, der mir nicht nur mit inhaltlichen Hinweisen zur Seite stand, sondern vor allem in der letzten Zeit vor der Abgabe den Rücken freihielt, um diese Arbeit fertig stellen zu können.

Lydia Kleine

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	9
Abbildungsverzeichnis	10
1 Einleitung	11
2 Theorien und Forschungsstand zur Bildungsbeteiligung	17
2.1 Bildungserfolg: Noten und schulisches Selbstkonzept	19
2.2 Sozialkapital	25
2.3 Soziale Vergleichsprozesse	32
2.4 Hypothesen	36
2.5 Bildungsentscheidungen: Aspiration und Übergangsentscheidung	39
2.6 Der Sekundarschulübertritt in Bayern und Hessen	42
2.7 Einflüsse von Bezugsgruppen	49
2.8 Rational Choice Theorien	53
2.9 Hypothesen	61
3 Daten und Methoden	65
3.1 Überblick über die Datenbasis BiKS-8-14	65
3.2 Zentrale Variablen	67
3.3 Methodisches Vorgehen	78

4	Die Bedeutung sozialer Beziehungen für den Schulerfolg	83
4.1	Einfluss sozialer Beziehungen auf die Schulleistung	84
4.1.1	Forschungsfragen	84
4.1.2	Empirische Befunde	85
4.1.3	Zusammenfassung	95
4.2	Einfluss sozialer Beziehungen auf das schulische Selbstkonzept	97
4.2.1	Forschungsfragen	97
4.2.2	Empirische Befunde	99
4.2.3	Zusammenfassung	107
5	Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen	111
5.1	Forschungsfragen	111
5.2	Empirische Befunde	112
5.3	Zusammenfassung	134
6	Diskussion und Bewertung der Befunde	139
	Literaturverzeichnis	153

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i> Sekundarschulwahl der Grundschulabsolventen für das Schuljahr 2007/2008 (in %)	44
<i>Tabelle 2:</i> Absolventenprognose der Sekundarstufen I und II: Übergänger des Jahres 2007/08 (in %)	45
<i>Tabelle 3:</i> Schulartwechsel in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 im Schuljahr 2006/07	48
<i>Tabelle 4:</i> Deskriptive Maße der verwendeten abhängigen Variablen Noten, Selbstkonzept und Bildungsaspiration (MZP 1-3)	68
<i>Tabelle 5:</i> Deskriptive Maße der abhängigen Variablen: Sekundarschulwahl (MZP 4)	69
<i>Tabelle 6:</i> Deskriptive Maße der verwendeten unabhängigen Variablen (Sozialkapital/ Einfluss von Bezugsgruppen)	72
<i>Tabelle 7:</i> Deskriptive Maße der verwendeten unabhängigen Variablen (Rational Choice/ Institutionelle Restriktionen und - soziale Vergleiche)	75
<i>Tabelle 8:</i> Deskriptive Maße der Kontrollvariablen	77
<i>Tabelle 9:</i> Einfluss des Sozialkapitals auf Noten	86
<i>Tabelle 10:</i> Einfluss des Sozialkapitals auf Noten (unter Kontrolle der Vorleistung)	88
<i>Tabelle 11:</i> Einflüsse sozialer Beziehungen auf das schulische Selbstkonzept	100
<i>Tabelle 12:</i> Einflüsse sozialer Beziehungen auf das schulische Selbstkonzept (Veränderungen)	106
<i>Tabelle 13:</i> Die Genese der Realistischen Aspiration Abitur nach Hintergrundmerkmalen: Entwicklungen von der dritten bis zur vierten Klasse	116
<i>Tabelle 14:</i> Die Genese der realistischen Aspiration Abitur: Bezugsgruppeneinflüsse	123
<i>Tabelle 15:</i> Die Genese der realistischen Aspiration Abitur: Kosten- und Nutzenkalkulationen	124
<i>Tabelle 16:</i> Sekundarschulwahl der Grundschulabsolventen der BiKS-Stichprobe (in %)	127
<i>Tabelle 17:</i> Übergang auf die Sekundarstufe	130

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i> Multidimensionales und hierarchisches Selbstkonzept, modifiziert nach Shavelson et al. 1976	22
<i>Abbildung 2:</i> Big Fish Little Pond Effekt	33
<i>Abbildung 3:</i> Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft	53
<i>Abbildung 4:</i> Ausgangswert (Intercept) und Steigung (Slope) der realistischen Aspiration Abitur	113
<i>Abbildung 5:</i> Entwicklung der realistischen Aspiration Abitur von Klasse 3 bis Klasse 4	115

1 Einleitung

Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe wird häufig als „Nadelöhr“ oder als „Weichenstellung“ bezeichnet (Ditton 2007; Maaz et al. 2006). Beide Bilder vereint, dass sie diesem Übertritt eine relativ dauerhafte sowie sozial differenzielle Bedeutung für die weitere Schullaufbahn des Kindes zuschreiben.

Für ein herkunftsunabhängiges Urteil sollte die Bildungswahl einzig auf den schulischen Leistungen beruhen, so steht es z.B. auch in den Grundsätzen der KMK: „Jedem Kind muss – ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen der Eltern – der Bildungsweg offenstehen, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2010: 5). Dass die elterlichen Bildungsvorstellungen und die daran anknüpfende Entscheidung für eine Sekundarschulart allerdings nicht ausschließlich auf dem Leistungspotential des Schülers¹ basieren, ist hinreichend bekannt. Die Befunde verweisen auf den Einfluss des familiären Hintergrunds und hier insbesondere auf den sozio-ökonomischen Status, die Bildung (Blossfeld und Shavit 1993; Müller und Haun 1994; Schimpl-Neimanns 2000) sowie den Migrationshintergrund (Kristen und Dollmann 2009; Stanat 2006; Walter und Stanat 2008). In Deutschland haben die einzelnen Bundesländer zudem eine relativ große Freiheit, ihre Schulsysteme eigenständig zu organisieren. Auf der einen Seite gibt es Bundesländer, in denen der Elternwille ausschlaggebend für den Besuch einer weiterführenden Schule ist, auf der anderen Seite gibt es solche, in denen der Sekundarschulempfehlung des Grundschullehrers eine stark bindende Rolle zukommt (Konferenz et al. 2010). Ohne Betrachtung weiterer Unterschiede der einzelnen Bildungssysteme zeigt sich die Lehrerempfehlung vergleichsweise weniger durch den sozialen Hintergrund geprägt als die elterliche Entscheidung für eine Schulart der Sekundarstufe (Gresch et al. 2009, Dollmann 2011). Damit ergeben sich für die einzelnen Bundesländer abweichende Chancenstrukturen.

¹ Im Sinne eines besseren Leseflusses wird im Folgenden auf die Verwendung beider Geschlechtsformen verzichtet.

Einem weiteren Aspekt ungleicher Bildungschancen wird heute vermehrt Beachtung geschenkt: dem Nachteil von Jungen gegenüber Mädchen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; Blossfeld et al. 2009).

Zwar gibt es heute eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen den Schulformen und vermehrte Möglichkeiten, Bildung nachzuholen, aber noch immer ist das deutsche Bildungssystem durch ein vergleichsweise hohes Maß an Stratifizierung gekennzeichnet und trifft auf ein standardisiertes berufliches Ausbildungssystem. Durch die Dreigliedrigkeit und die hohe Selektionsfunktion des Bildungssystems strukturieren Schulen damit Chancen, die den gesamten Lebensverlauf prägen (Allmendinger und Aisenbrey 2002; Becker 2009). Im internationalen Vergleich findet der Übergang in das gegliederte Schulsystem zudem sehr früh statt.

Der Phase der Grundschulzeit gilt daher besondere Aufmerksamkeit. In diesen ersten Schuljahren werden Kompetenzen erworben, die die Basis für den weiteren Wissenserwerb darstellen und gleichzeitig Grundlage für die Wahl der geeigneten Sekundarschulform sind. Zu beiden Forschungsfeldern, der Entwicklung zentraler Parameter des Bildungserfolgs der Grundschüler sowie der Genese elterlicher Bildungsentscheidungen, leistet die vorliegende Arbeit einen wichtigen Beitrag. Bei der Betrachtung des Bildungserfolgs stehen zunächst die Schüler im Mittelpunkt. Die Wahl einer Sekundarschule hängt aufgrund des Alters der Schüler stärker als spätere Bildungsentscheidungen vom Willen der Eltern ab, weswegen sie im Folgenden als zentrale Akteure interpretiert werden. Deren Bildungswahl basiert im Wesentlichen auf sichtbaren sowie wahrgenommenen Leistungsindikatoren, womit der Prozess des Bildungserwerbs und die Genese von Bildungsentscheidungen verbunden sind.

Das erste Forschungsinteresse dieser Arbeit ist zunächst auf den Einfluss sozialer Beziehungen für den Bildungserfolg in der kritischen Phase vor dem Übergang in das gegliederte Sekundarschulsystem gerichtet. Dazu werden die übertrittsrelevanten Noten sowie das schulische Selbstkonzept untersucht. Ein starkes schulisches Selbstkonzept stellt eine Voraussetzung für motiviertes Lernen dar und ist damit zentraler Parameter des Bildungserwerbs. (Köller und Möller 2006; Satow und Schwarzer

2003). Um die Auswirkung sozialer Beziehungen auf den Bildungserfolg zu ermitteln, werden unterschiedliche Beziehungen als auch verschiedene Mechanismen betrachtet. Wegweisend für die Erklärung von Bildungserfolg ist Colemans (1988) Sozialkapitalansatz. Aus soziologischer Perspektive geht es hier unter anderem um die Möglichkeiten der Transmission von Humankapital sowie bildungsförderlicher Werte und Normen. Zentrale Bedingung sind enge Beziehungen sowohl im innerfamiliären als auch im außerfamiliären Kontext.

Während dieser Ansatz einen positiven Outcome postuliert, zielt die Theorie sozialer Vergleichsprozesse nach Festinger (1954) expliziter auch auf negative Konsequenzen. Prominentestes Anwendungsbeispiel im Bildungsbereich bildet der Fischteicheffekt (Köller 2004; Marsh 1987), nach dem sich Schüler innerhalb ihrer Bezugsgruppe mit ihren Klassenkameraden vergleichen und daraus Konsequenzen für ihr Leistungsempfinden ableiten.

Das *zweite Forschungsinteresse* gilt der Genese der Sekundarschulwahl durch die Eltern. Neben der tatsächlichen Übertrittsentscheidung werden auch die elterlichen realistischen Aspirationen im Rahmen dieser Arbeit betrachtet. Realistische Aspirationen können als Prognosen möglicher Bildungswege bzw. Abschlüsse interpretiert werden. Beeinflusst werden sie durch wahrgenommene Chancen der Erreichbarkeit eines spezifischen Abschlusses sowie Kosten- und Nutzenkalkulationen (Haller 1968). Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, dass diese neben den schulischen Leistungen den stärksten Prädiktor für die spätere Bildungslaufbahn darstellen (Becker 2000; Meulemann 1985).

Sowohl die Bildungsvorhaben als auch die abschließende Bildungswahl weisen über das Leistungsvermögen der Kinder hinaus systematische Unterschiede nach dem familiären Hintergrund auf. Unterschiedliche theoretische Ansätze beschäftigen sich mit der Frage, wie diese sozialen Ungleichheiten entstehen. Die Status-Attainment-Forschung der Wisconsin-Schule (Sewell et al. 1970; Sewell et al. 1969) geht davon aus, dass signifikante Andere Einstellungen prägen, die den Bildungs- und Berufserfolg beeinflussen. Eine individualistischere Erklärung bieten die verschiedenen Ansätze der Rational-Choice-Theorie (Boudon 1974b; Breen und Goldthorpe 1997; Erikson und Jonsson 1996a; Esser 1999).

Geht man von einer rationalen Entscheidung der Eltern aus, so beeinflussen neben individuellen Kosten- und Nutzenaspekten vor allem die wahrgenommenen Erfolgswahrscheinlichkeiten die Wahl der weiterführenden Schule.

Die *Datengrundlage* für die empirischen Analysen der beiden dargestellten Themenblöcke wurde im Rahmen der Forschergruppe BiKS² (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter) erarbeitet. Herangezogen werden Grundschuldaten des zweiten Längsschnittes der BiKS-Studie 8-14. Diese liegen für drei Messzeitpunkte von Mitte der dritten bis Mitte der vierten Klasse vor. Aufgrund des Paneldesigns und der geschichteten Stichprobe (Schüler in Klassen) ermöglichen die Daten eine mehrrebenenanalytische und dabei auch eine längsschnittliche Vorgehensweise. Eine adäquate Modellierung der betrachteten Prozesse der Entwicklung von Leistungsüberzeugungen sowie der Entscheidungsfindung der geeigneten Sekundarschulform ist dadurch möglich. Mit Bayern und Hessen liegen zudem Daten zweier Bundesländer vor, deren Übergangsregeln sich stark unterscheiden und damit einen aus theoretischer Sicht äußerst interessanten Vergleich ermöglichen (vgl. Kurz et al. 2007).

² Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen der von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten interdisziplinären Forschergruppe BiKS im soziologischen Teilprojekt 5 (Leitung: Prof. Dr. Hans-Peter Blossfeld; RO 820/11). Im Namen des Teilprojektes danke ich den an der Studie teilnehmenden Kindern, Lehrern und Eltern für ihre Teilnahme und allen im Rahmen der Datenerhebungen eingesetzten Studierenden für ihre engagierte Mitarbeit.

Die Arbeit ist folgendermaßen gegliedert:

In Kapitel 2 werden Theorien vorgestellt, die zur Erklärung von Bildungserfolg und Bildungsentscheidungen herangezogen werden, sowie der aktuelle Stand der Forschung zu diesem Thema skizziert. Analog zu der Zweiteilung der Arbeit wird zunächst die Grundlage für die Untersuchung von Bildungserfolg gelegt.

In Kapitel 2.1 werden die beiden zu erklärenden Prozesse des Bildungserfolgs erläutert: Noten und schulisches Selbstkonzept. Darauf folgt die Darstellung der theoretischen Annahmen zum Einfluss von Sozialkapital in Kapitel 2.2 und der Wirkung sozialer Vergleichsprozesse auf den Bildungserfolg in Kapitel 2.3. Mit Blick auf die darauffolgende empirische Analyse werden in den Kapiteln 2.2 und 2.3 ausgewählte Ergebnisse der Forschungslandschaft vorgestellt und kritisch diskutiert. Die darauf aufbauenden Forschungshypothesen werden in Kapitel 2.4 eingeführt.

Zugeschnitten auf die zweite Fragestellung dieser Arbeit, die Entwicklung von Bildungsentscheidungen, wird im Anschluss auf die realistischen Bildungsaspirationen sowie die tatsächliche Sekundarschulwahl eingegangen (Kapitel 2.5). Dem folgt in Kapitel 2.6 eine detaillierte Betrachtung der unterschiedlichen bundeslandspezifischen Rahmenbedingungen. Da mit den BiKS-Daten Informationen über Schüler aus Bayern und Hessen zur Verfügung stehen, werden die konkreten Bedingungen in diesen beiden Bundesländern aufgeführt und erfolgte Übertritte sowie prognostizierte Absolventenquoten berichtet. Die Folgekapitel 2.7 und 2.8 beschreiben die theoretischen Annahmen sowie den Forschungsstand zu Einflüssen von Bezugsgruppen sowie von Rational-Choice-Theorien, welche Unterschiede in Bildungsentscheidungen erklären sollen. Ausgehend von diesen Erläuterungen folgt in Kapitel 2.9 die Entwicklung der Hypothesen.

Kapitel 3 liefert eine Beschreibung der Datenbasis BiKS 8-14. Nach einer Darstellung des Studiendesigns mit Fakten zur Erhebung, den Teilnehmern sowie den einzelnen Instrumenten wird auf zentrale Variablen und das methodische Verfahren der einzelnen Teilstudien eingegangen.

Die empirischen Untersuchungen finden sich in den Kapiteln 4 und 5. Jeder der drei Teile (4.1, 4.2 und 5) beginnt mit der Vorstellung der forschungsleitenden Fragen. Es folgt jeweils die empirische Analyse und eine abschließende Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse.

Kapitel 4 widmet sich der Bedeutung sozialer Beziehungen für den Schulerfolg. In Kapitel 4.1 wird untersucht, inwiefern verschiedene Aspekte des Sozialkapitals die Noten und die Notenentwicklung beeinflussen. Kapitel 4.2 betrachtet die Entwicklung des schulischen Selbstkonzeptes als Ergebnis des Einflusses von Sozialkapital und von sozialen Vergleichsprozessen.

Kapitel 5 befasst sich mit der Formation elterlicher Bildungsentscheidungen während der Grundschulzeit. Neben dem Einfluss von Hintergrundmerkmalen werden Einflüsse von Bezugsgruppen sowie von Kosten-Nutzen-Überlegungen auf die elterlichen realistischen Bildungsaspirationen und die tatsächliche Übergangsentscheidung ermittelt.

Die Hauptergebnisse aus beiden Teilbereichen der Arbeit werden in Kapitel 6 abschließend zusammengefasst und kritisch diskutiert.

2 Theorien und Forschungsstand zur Bildungsbeteiligung

In Vorbereitung auf die empirischen Fragestellungen werden die theoretischen Annahmen und der Forschungsstand in diesem Kapitel jeweils zugespitzt präsentiert.

Die erste Fragestellung beschäftigt sich mit der Entwicklung des Bildungserfolgs von Grundschülern in Abhängigkeit sozialer Beziehungen. Einleitend werden dazu die Konzepte der Leistungsmessung, Noten sowie ein latentes Maß schulischen Erfolgs, das Selbstkonzept, vorgestellt (Kapitel 2.1). Daran anschließend werden die im späteren, empirischen Teil aufgegriffenen Theorien sowie der relevante Forschungsstand aufgezeigt. Dazu zählen die Theorien des Sozialkapitals (Kapitel 2.2) sowie die Theorie sozialer Vergleichsprozesse (Kapitel 2.3). Sowohl die theoretischen Annahmen als auch die Befunde stellen jeweils nur einen Ausschnitt aus der komplexen Forschungslandschaft dar, indem versucht wird, Ergebnisse mit Bezug zu den nachfolgenden empirischen Fragestellungen anzuführen. Die forschungsleitenden Hypothesen werden im Anschluss vorgestellt (Kapitel 2.4).

Die zweite Fragestellung, der in dieser Arbeit nachgegangen wird, ist die Entwicklung der elterlichen Bildungsaspirationen, hin zur tatsächlichen Übergangsentscheidung. Nach einer kurzen Einführung in das Konzept der Aspiration sowie einem Verweis auf die Einflussmöglichkeit der Eltern beim Übertritt (Kapitel 2.5), wird an dieser Stelle ein Überblick über die zentralen Übertrittsregeln in den Bundesländern Bayern und Hessen gegeben (Kapitel 2.6). Diesen Ausführungen folgt eine Skizzierung der theoretischen Annahmen der Wisconsin-Schule, die sich auf die Genese der Bildungsaspiration beziehen (Kapitel 2.7). Dieser Ansatz birgt Überschneidungen zu den Annahmen der Wirkung von Sozialkapital nach Coleman (1988), die sich vor allem auf die Überlegungen der Beeinflussung von Bildungsentscheidungen beziehen. Auswirkungen des Sozialkapitals werden daher im Forschungsstand zu den theoretischen Annahmen der Einflüsse von Bezugsgruppen aufgeführt. Als weiterer Ansatz im Zusammenhang mit Bildungsentscheidungen werden Rational-Choice-Theorien vorgestellt (Kapitel 2.8). Der Überblick über empirische Forschungsarbeiten zu diesem Thema ist auch hier

wieder zugeschnitten auf die folgenden Fragestellungen. Darauf aufbauend folgen die Hypothesen in Kapitel 2.9.

2.1 Bildungserfolg: Noten und schulisches Selbstkonzept

Noten

Zur Messung des Bildungserfolgs von Schülern werden in der vorliegenden Arbeit die Noten der Kernfächer Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht herangezogen. Im Gegensatz zu Kompetenzmaßen sind diese Indikatoren den Schülern und Eltern bekannt. Beim Übergang von der Grundschule in das gegliederte Schulsystem stellen Noten zugleich eine Grundlage der Übergangsentscheidung dar. Die Bedeutung guter Zensuren, welche einen Übertritt in das Gymnasium oder zumindest die Realschule ermöglichen und den Hauptschulbesuch verhindern, ist allen Akteuren gleichermaßen bekannt.

Grundsätzlich können bei der Vergabe von Zensuren drei Beurteilungsmaßstäbe unterschieden werden: *intraindividuell*, *interindividuell* und *kriteriumsorientiert*. Der *intraindividuelle* Maßstab wendet ein individuelles Bezugssystem an, d.h. die Lehrkraft geht auf die Entwicklung des Lernfortschritts des einzelnen Schülers ein und honoriert diesen entsprechend mit einer guten Note. Aufgrund seiner damit einhergehenden positiven Auswirkungen auf den Lernerfolg des Schülers gilt er als pädagogisch gewünscht. Demgegenüber liegt dem *interindividuellen* Maßstab ein soziales Bezugssystem zugrunde. Ein Schüler wird entsprechend seiner Leistungsstärke im Klassengefüge bewertet. Dadurch variiert die Benotung leistungsgleicher Schüler in unterschiedlich leistungsstarken Klassen. Schüler in relativ leistungsschwachen Klassen profitieren demnach von einer vergleichsweise besseren Benotung – und haben infolgedessen größere Chancen auf eine Empfehlung für eine anspruchsvolle Sekundarschulform. Umgekehrt sinken die Chancen für Schüler leistungsstarker Klassen auf gute Noten, wodurch eine Empfehlung für das Gymnasium unwahrscheinlicher wird. Der *kriteriumsorientierte* Maßstab basiert auf einem sachlichen Bezugssystem. Hier steht der Vergleich mit einer von der Lehrkraft festgelegten Leistungsnorm im Vordergrund (Jürgens 2005).

Die beschriebenen Maßstäbe stellen Idealtypen dar und sind bei der tatsächlichen Benotung nicht trennscharf abzugrenzen. Vielmehr kann

das Lehrerurteil durch die unterschiedliche Gewichtung an ein Bezugssystem beschrieben werden.

Für ein meritokratisches Urteil, vor allem in Bezug auf den Schulübergang, scheint allein der kriteriumsorientierte Maßstab geeignet. Dass dieser nicht durchweg zur Anwendung kommt, ist offensichtlich. Die im Vergleich zu objektiven Kompetenztests hohe Varianzaufklärung von Noten auf Klassenebene zeigt, dass die Notenvergabe einer sozialen Bezugsnorm unterliegt, die nicht durch Leistungsunterschiede zwischen den Klassen erklärt werden kann (Schauenberg 2007). Hinzu kommen Einflüsse sozialer Selektivität in Bezug auf den sozialen Status der Eltern (Ditton 2004; Maaz et al. 2011) sowie das Geschlecht, denn Mädchen weisen unter Kontrolle von objektiv gemessenen Kompetenzen bessere Noten auf (Ingenkamp 1977; Valtin et al. 2005).

Diesen Einschränkungen zum Trotz weisen Noten gesellschaftliche Funktionen auf, die auch auf Bildungs- und Lebenschancen Einfluss nehmen. Neben einer Berechtigungs- (Dokumentation und Legitimation) und einer Kontrollfunktion (z.B. Erhebung und Rückmeldung des Leistungsstandes), ist hier vor allem die Klassifikations-, Allokations- und Selektionsfunktion von Bedeutung. So erfolgt die soziale Zuweisung (Verortung im sozialen System) des Individuums anhand der Messung von Leistung und Leistungsbereitschaft. Bildungszertifikate bestimmen letztendlich die individuellen Berufschancen und somit die Position im Hierarchiegefüge der Gesellschaft. Im Bereich des Übergangs von der Grund- auf die Sekundarschule werden Schüler entsprechend der Kriterien des Bildungssystems „ausortiert“. Damit besitzen Schulnoten eine Weichenstellfunktion (Tent 2001). Auf die Bedeutung der Noten für die Übertrittsempfehlung wird in Kapitel 2.6 näher eingegangen.

Selbstkonzept

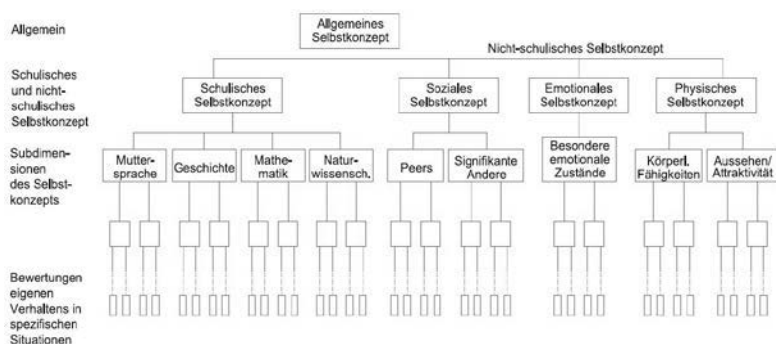
Neben den Noten wird in der vorliegenden Arbeit ein weiteres Maß schulischen Erfolgs herangezogen: schulische Selbstkonzepte. Selbstkonzepte stellen Fähigkeitskognitionen dar, welche Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen umfassen (Becker und Lauterbach 2007). Unter diese Oberkategorie fallen schulische Selbstkonzepte als kompetenzbezogene Überzeugungen, schwierige Anforderungen in der Schule bewältigen zu können. Als Indikator schulischen Erfolgs sind sie Gegenstand der empirischen Bildungsforschung. In der breit gefächerten Forschungslandschaft existieren unterschiedliche, teilweise synonym verwendete Begriffe, die immer wieder als „babylonisches Sprachgewirr“ beschrieben werden und sich aufgrund abweichender Operationalisierungen nicht trennscharf voneinander abgrenzen lassen.

Möller und Trautwein (2009) führen fünf theoretische Wurzeln der Selbstkonzeptforschung an. Als Begründer dieser Forschungstradition gilt William James. Grundlegend ist seine Unterscheidung zwischen dem Betrachter („I“) und dem Betrachteten („Me“). Während das „I“ die denkende und handelnde Person des Selbst beschreibt, stellt das „Me“ das Objekt der Betrachtung der eigenen Person dar, welches als Selbstkonzept aufgefasst wird. In seinen Arbeiten entwirft James (1892/1999) dieses als ein hierarchisches und multidimensionales Konzept, was in späteren Modellen von Shavelson und Kollegen (1976) aufgegriffen wird. Die multidimensionale Struktur umfasst die Kategorien schulisches, soziales, emotionales und physisches Selbstkonzept, welche dem allgemeinen Selbstkonzept untergeordnet sind und jeweils selbst Unterkategorien aufweisen (siehe Abbildung 1). Die aktuelle Selbstkonzeptforschung bezieht sich in ihren Annahmen zur Differenzierung des Selbstkonzepts immer noch auf dieses Modell.

Eine zweite Forschungstradition stellt der symbolische Interaktionismus dar: „Das Selbstkonzept ist danach so etwas wie ein Abziehbild der Einstellungen anderer Menschen zu dieser Person, eine Reflexion ihrer wahrgenommenen Wirkung auf andere“ (Köller und Möller 2006:182). Damit werden neben dem Individuum selbst auch soziale Gruppen und Normen als prägend für die Ausbildung des Selbstkonzepts herausgestellt. Der Einzelne internalisiert nach Mead (1934) die Rollenerwartun-

gen und Einstellungen eines „generalisierten Anderen“ als Summe seiner sozialen Umwelt. Diese Einstellung formt das eigene Selbstkonzept, d.h. die Einstellung des „generalisierten Anderen“ wird von dem Individuum übernommen.

Abbildung 1: Multidimensionales und hierarchisches Selbstkonzept, modifiziert nach Shavelson et al. 1976



Quelle: Möller und Trautwein 2009: 182

Weitere theoretische Wurzeln der Selbstkonzeptforschung umfassen gedächtnispsychologische Modelle, die das Selbst als kognitive Wissensstruktur über die eigene Person begreifen (z.B. Filipp 1979), sowie solche Modelle, die die Genese durch ein Modell der kognitiven Entwicklung erforschen (z.B. Harter 1999). Hinzu kommt sozialpsychologische Forschung. Sie bezieht sich hauptsächlich auf das Selbstwertgefühl, als eine Komponente des „I“. Dahinter steht die Annahme, dass das Individuum nach Selbstbewertung und -verbesserung strebt (z.B. Möller und Köller 1998).

Bereits im Vorschulalter weisen Kinder Vorstellungen über ihre eigenen Fähigkeiten auf, auch wenn diese noch wenig spezifisch ausfallen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2005, 2009). In den ersten Schuljahren zeigen Untersuchungen des schulischen Selbstkonzeptes einen deutlichen Trend: Während Kinder zunächst mit sehr

hohen Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten in den Anfangsunterricht starten, sinken ihre Kompetenzüberzeugungen im Laufe der ersten Schuljahre deutlich ab. Im Abgleich mit den tatsächlichen Leistungen werden diese dabei zunächst überschätzt, dann zunehmend realistischer und differenzierter eingeschätzt (Bong und Clark 1999).

Leistung und Selbstkonzept

Aufgrund der Festlegung von Noten und Selbstkonzept als Indikatoren des schulischen Erfolgs stellt sich die Frage nach der Beziehung dieser zueinander. Hier lassen sich zwei gegensätzliche Annahmen unterscheiden. Auf der einen Seite geht der Skill-Development-Ansatz von einer Beeinflussung des Selbstkonzepts durch Rückmeldungen aus (und damit im innerschulischen Kontext vor allem durch Noten). Auf der anderen Seite steht die gegenteilige Annahme der Beeinflussung von Leistung (und damit auch von Noten) durch Selbstkonzepte (Self-Enhancement-Ansatz) (Möller und Trautwein 2009).

In zahlreichen Arbeiten werden diese beiden konträren Annahmen über die Frage nach der Beziehung dieser Indikatoren geprüft. In einer Metaanalyse basierend auf einhundert Studien können z.B. Hansford und Hattie (1982) Zusammenhänge zwischen verschiedenen Selbstkonzeptvariablen und der schulischen Leistung ausmachen. Werden nur bereichsspezifische Selbstkonzepte betrachtet, zeigt sich im Mittel eine höhere Korrelation (von $r = .42$) als bei globalen Einschätzungen. Im Laufe der ersten Grundschuljahre wird dieser Zusammenhang stärker (Kammermeyer und Martschinke 2003; Pekrun 1985). Allerdings ist hier noch nicht die Frage nach der Kausalitätsrichtung geklärt. Dieser Forderung kommen Valentine et al. (2004) mit einer Metaanalyse von 60 Längsschnittstudien nach. Sie zeigen den Einfluss fähigkeitsbezogener Selbsteinschätzungen auf künftige Leistungen – unter Kontrolle von Vorleistungen (Self-Enhancement). Auch hier haben bereichsspezifische Selbstkonzepte einen größeren Einfluss auf die Leistung ($\beta = .12$) als globale Einschätzungen über das Selbst ($\beta = .06$). Die überwiegend positiven Effekte sind zwar niedrig, aber durchweg von Bedeutung. Auch für den Skill-Development-Ansatz lassen sich Belege finden, d.h. Noten

beeinflussen das Selbstkonzept (Bong und Clark 1999; Buch 2007; Van Aken et al. 1997).

Der in Kapitel 2.3 angeführte Fischteicheffekt erklärt ebenfalls die Beeinflussung des Selbstkonzepts durch die eigenen Leistungen (im Leistungsvergleich mit denen der jeweiligen Bezugsgruppe). Durch die Validierung beider Ansätze kann von einem reziproken Zusammenhang ausgegangen werden (Trautwein et al. 2006).

2.2 Sozialkapital³

Eine prominente Erklärung von Bildungserfolgen versprechen die theoretischen Annahmen des Sozialkapitals. Der Begriff des Sozialkapitals wurde und wird in zahlreichen theoretischen Kontexten verwendet, deren inhaltliche Aspekte, Dimensionen und Anwendungsbereiche mannigfaltig sind (einen kritischen Überblick über den Forschungsstand zum sozialen Kapital gibt Haug 1997). In der vorliegenden Arbeit wird der Ansatz von James Coleman wiedergegeben, der dieses Konzept zur Erklärung von Bildungserfolg populär gemacht hat.

Nach Coleman wird Sozialkapital über seine Funktion definiert, die in Beziehungen und Interaktionen zwischen Akteuren besteht. Entscheidend ist die Geschlossenheit und Langlebigkeit dieser sozialen Systeme. Während sich in offenen Systemen nicht alle Akteure untereinander austauschen, ist dies in geschlossenen Systemen der Fall. Hier ist die Akkumulation von Sozialkapital eher gegeben (Coleman 1992). In seinen theoretischen Überlegungen hebt Coleman (1988,1990) die Bedeutung bestimmter Charakteristika sozialer Beziehungen hervor: Eine soziale Beziehung muss eng sein. Zudem ist das Vertrauen in die Gegenseitigkeit dieser Beziehung grundlegend. Solche sozialen Beziehungen stellen wertvolle Informationskanäle dar, die auch gemeinsame Normen und Werte schaffen.

Theoretisch und analytisch kann soziales Kapital innerhalb der Familie und innerhalb der Gemeinschaft und damit außerfamiliär unterschieden werden.

Außerfamiliäre soziale Beziehungen können indirekt zum Schulerfolg beitragen, wenn über Kontakte im schulischen Kontext ein effizienter Zugriff auf leistungsfördernde Ressourcen möglich ist. Bestehen beispielsweise gute Beziehungen zwischen Schülern, zwischen Schülern und Lehrern sowie zwischen Eltern und Lehrern, kann daraus ein Klima hervorgehen, das sowohl durch Disziplin als auch durch Vertrauen gekennzeichnet ist – und welches förderlich für den Lernprozess des Kin-

³ Die folgenden Ausführungen wurden in Teilen den folgenden Publikationen entnommen: Kleine et al. 2013; Schmitt und Kleine 2010.

des ist. Ein weiterer positiver Aspekt guter schulrelevanter Beziehungen ist die Möglichkeit einer effizienteren Unterstützung in Schulfragen und ein verbesserter Informationsaustausch. Darüber hinaus hilft ein solches Klima, gemeinsame Werte und Normen zu etablieren, indem beispielsweise Noten als erstrebenswertes Ziel wahrgenommen werden.

Diese Art von Sozialkapital kann auch die Form eines öffentlichen Gutes annehmen. Coleman (1988) verdeutlicht dies am Beispiel von Lehrer-Eltern-Interaktionen. Elterliches Engagement kann sich positiv auf die Unterrichtsgestaltung der Lehrer auswirken – ein Profit, der nicht nur jenen Schülern zugutekommt, deren Eltern sich aktiv einbringen.

Neben den außerfamilialen Beziehungen wird die besondere Bedeutung sozialer Beziehungen innerhalb der Familie betont. Nach Coleman kann eine erfolgreiche Übertragung elterlichen Humankapitals ohne eine enge und intakte Eltern-Kind-Interaktion nicht gelingen. Insbesondere in bildungsnahen Familien profitieren Kinder von einem ausgeglichenen Verhältnis zu ihren Eltern. Dies kommt vor allem dort zur Geltung, wo Eltern durch eigene positive Bildungserfahrung – und nicht etwa über Kontakte zu signifikanten Anderen – über hohes Humankapital verfügen. Die Beziehungsinhalte müssen dabei nicht unweigerlich einen direkten Bezug zu schulischen Themen aufweisen, sondern können ebenso alltägliche Abläufe des familialen Miteinanders widerspiegeln.

Sozialkapital ist nicht unweigerlich an ökonomische Ressourcen oder das Humankapital gebunden und kann damit auch auf unabhängige Weise Einfluss auf den Schulerfolg nehmen. Dies bedeutet, dass auch Kinder aus nicht privilegierten Haushalten von engen und starken sozialen Beziehungen profitieren können.

Einen weiteren Aspekt innerfamilialen Sozialkapitals schreibt Coleman (1992) den elterlichen Bildungsaspirationen zu. So sollen hohe Bildungsansprüche mit einem größeren Interesse für die schulische Entwicklung ihrer Kinder einhergehen und in einem besseren (qualitativ höherwertigerem) Betreuungsverhältnis münden. Folge dessen sollen eine höhere Motivation und infolgedessen bessere schulische Leistungen sein.

Zusammenfassend betont Coleman nicht nur die Wichtigkeit der Beziehungsqualität außerhalb der Familie, also z.B. innerhalb einer Schulklasse, sondern auch die Notwendigkeit intakter Beziehungen innerhalb der Familie.

Forschungsstand

Zahlreiche Studien konnten Belege eines positiven Effekts der einzelnen Annahmen auf den schulischen Erfolg nachweisen. An dieser Stelle soll auf Ergebnisse im Zusammenhang mit dem schulischen Erfolg eingegangen werden – solche Untersuchungen, die sich mit den Auswirkungen sozialer Beziehungen auf Bildungsentscheidungen beschäftigen, werden in Kapitel 2.7 geführt.

Coleman und Hoffer (1987) zeigen, dass Schüler katholischer Privatschulen bessere Leistungen erbringen als Schüler öffentlicher Schulen. Dies äußert sich in der Anzahl der vorzeitigen Schulabgänger, die in öffentlichen Schulen vergleichsweise höher ist als in katholischen Privatschulen. Ausgehend von der Annahme, dass in katholischen Privatschulen die Bindung zwischen Lehrern, Eltern und Schülern enger ist, erklären die Autoren diesen Befund mit Verweis auf das in größerem Umfang vorhandene Sozialkapital. Muller (1993) bestätigt dieses Ergebnis eines unabhängigen Einflusses katholischer Schulen auf Kompetenztestwerte.

Morgan und Sørensen (1999) betrachten die intergenerationale Geschlossenheit in der Schule unter Verwendung eines Index, der die schulischen Freundschaften des Kindes und die Geschlossenheit der Eltern erfasst. Sie finden einen gegensätzlichen Einfluss der Einzelindikatoren: Während die Geschlossenheit zwischen Schülern positiv mit dem Kompetenzmaß korreliert, ist die Korrelation der Geschlossenheit zwischen Eltern und Kompetenzen negativ. Bei der ausschließlichen Betrachtung katholischer Schulen bestätigt sich aber der durch Coleman aufgezeigte positive Einfluss. Aufgrund des negativen Effekts für öffentliche Schulen tendieren die Autoren hier zu einer alternativen Erklärung, indem sie auf abweichende Lehrpläne hinweisen.

Catsambis (2001) untersucht ebenfalls den Einfluss von Geschlossenheit und kann einen positiven Effekt auf die Leistungen in der 12. Klasse ausmachen, wenn die Eltern die Schule unterstützen und sich in Eltern-Lehrer-Organisationen engagieren (kontrolliert wurden die Testwerte der achten Klasse sowie ein kumulierter Notendurchschnitt). Carbonaro (1998) prüft den Aspekt der Geschlossenheit über die Anzahl an Kontakten von Eltern befreundeter Schüler auf die Schulleistungen. Während er positive Effekte auf die Chance der Ausprägung guter Mathematikkompetenzen feststellen kann, zeigen sich keine analogen Ergebnisse für sprachliche Kompetenzen, Geschichte sowie Naturwissenschaften.

Israel et al. (2001) finden einen positiven Zusammenhang zwischen Kompetenzwerten und Noten mit dem innerfamiliären Sozialkapital, welche neben schulbezogenen Aktivitäten der Eltern auch deren Bildungsvorstellungen einschließen. Darüber hinaus lassen sich positive Einflüsse nachweisen, wenn Eltern die Eltern der besten Freunde ihres Kindes kennen. In einer differenzierten Analyse zeigen Ho Sui-Chu und Willms (1996), dass, unabhängig von dem Anteil engagierter Eltern auf der Schulebene, die individuelle Eingebundenheit der Eltern von viel höherer Bedeutung sei. So gehen neben der elterlichen Durchführung freiwilliger Aktivitäten in der Schule auch von der Partizipation in Eltern-Lehrer-Organisationen positive Wirkungen auf die Mathematik- und Lesekompetenzen ihrer Kinder aus.

Anderson (2008) berichtet eine positive Korrelation zwischen der Anzahl der Telefongespräche zwischen Eltern und Lehrern und den sprachlichen Kompetenzen des Kindes, gibt aber einschränkend an, diese Beziehung nicht für mathematische Kompetenzen zu finden. Neben diesem positiven Effekt lassen sich auch negative Effekte des Eltern-Lehrer-Kontakts ausmachen: Teachman et al. (1997) analysieren die Chancen des Verbleibs im Schulsystem und finden eine negative Beziehung zwischen der Intensität des elterlichen Kontakts zur Schule und der Chance, von der Schule abzugehen. Unter Kontrolle der innerfamiliären sozialen Beziehungen verschwindet dieser Effekt allerdings wieder. Hofman et al. (1996) finden positive Effekte für das schulbezogene Wissen von Eltern auf den Kompetenzerwerb in Mathematik und negative Effekte für die Intensität des elterlichen Kontakts zur Schule. Im Einklang mit

diesen Befunden zeigen McNeal (1999), Ho Sui-Chu und Willms (1996) sowie Ream und Palardy (2008) eine negative Beziehung zwischen der Kontaktintensität zur Schule und den Kompetenzen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften. Hier liegt die Vermutung nahe, dass der Inhalt von Lehrergesprächen ab einer gewissen Häufigkeit eher problemzentriert ist.

Eine Meta-Analyse von Fan und Chen (2001) gibt weiteren Aufschluss über die Wirkung intergenerationaler Geschlossenheit. So ist die Beziehung zwischen der elterlichen Eingebundenheit und dem Kompetenzerwerb des Schülers stärker, wenn die akademische Leistung durch einen globalen Indikator (z.B. den Notendurchschnitt) und nicht durch einen fachspezifischen Indikator (z.B. die Mathematiknote) abgebildet wird.

In eine andere Richtung gehen Studien, die sich explizit mit den sozialen Beziehungen von Schülern zu ihren Mitschülern sowie zu ihren Lehrern beschäftigen. Eine Reihe von Studien kann positive Zusammenhänge unterstützender Beziehungen zwischen Schülern im Klassenverband und sozialen Kompetenzen, dem Selbstkonzept sowie der Leistung zeigen (Battistich et al. 1997; McRobbie und Fraser 1993). Zwischen der Qualität der Beziehung zu Freunden und Klassenkameraden und der Leistungsmotivation finden Nelson und DeBacker (2008) ebenfalls einen positiven Zusammenhang.

Ähnliche Ergebnisse findet Jungbauer-Gans (2004) in ihrer Analyse: Kinder, die ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl in der Klasse berichten, weisen bessere Lesekompetenzen auf, während mangelnde Disziplin in der Klasse und hoher Leistungsdruck mit schlechteren Leistungen einhergehen.

Als weiterer Aspekt der Lernumwelt wird die Beziehung zum Lehrer betrachtet. So besteht zwischen der Wahrnehmung einer guten Unterstützung durch den Lehrer sowie dem Selbstkonzept ein positiver Zusammenhang (König 2006). Mitchell und Della Mattera (2010) zeigen mit ihrer Längsschnittuntersuchung, dass die empfundene Unterstützungsleistung durch den Lehrer von der sechsten bis zur achten Klasse

abnimmt und dies negative Auswirkungen auf die Kompetenzüberzeugungen impliziert.

Patrick et al. (2007) und Wentzel (2010) finden, dass vom Klassenklima – gemessen anhand der Beziehungsqualität zum Lehrer und zu Mitschülern – eine positive Wirkung auf die Lernmotivation ausgeht. Israel und Beaulieu (2002) stellen zudem fest, dass die Teilnahme in Schülergruppen und positive Interaktionen zwischen Schülern und Lehrern positiv mit den Kompetenzen korrelieren.

Danielsen (2010) bezieht alle drei bisher aufgeführten Akteure mit ein und findet positive Zusammenhänge zwischen der schulbezogenen Unterstützung durch Eltern, Lehrer sowie Mitschüler und der Schulfreude. In einer Studie zu sozialen und individuellen Bedeutungsfaktoren können Lazarides und Ittel (2011) für das Mathematikinteresse zeigen, dass die wahrgenommene Unterstützung durch die Fachlehrkraft wichtiger ist als ein schulförderndes Elternhaus. Dies könnte ein Hinweis für die stärkere Bedeutung innerschulischer Akteure für schulbezogene Einstellungen sein.

Ein weiterer Aspekt des Sozialkapitalansatzes bezieht sich auf den Einfluss von Bildungsaspirationen. Kritisch anzumerken ist allerdings, ob diese das innerfamiliäre Sozialkapital adäquat operationalisieren, da es sich lediglich um eine elterliche Erwartung handelt, die sich nicht in einer korrespondierenden Handlung widerspiegeln muss. Angenommen wird, dass Eltern mit anspruchsvollen Bildungszielen sich intensiv um die schulische Betreuung ihrer Kinder kümmern. Übereinstimmend findet eine Reihe von Studien auch, dass hohe Bildungsaspirationen mindestens eines Elternteiles das Erreichen von Kompetenz- und Notenzielen sowie den Verbleib von Kindern im Schulsystem positiv beeinflussen (Israel et al. 2001; Lee und Bowen 2006; Smith et al. 1992; Stecher 2001). Fend (1977) kann in diesem Zusammenhang aber auch nachweisen, dass im Falle zu hoher Anforderungen – im Sinne übersteigter Ansprüche der Eltern an ihre Kinder – diese einen negativen Effekt auf Lernprozesse haben können. Ein sehr realitätsferner Glaube an das Leistungsvermögen der Kinder unterstützt in diesen Fällen also nicht mehr, sondern führt im Gegenteil offensichtlich zu einer Überforderung.

Weiterhin zeigt sich ein positiver Effekt für die Kompetenzentwicklung und die Schulnoten, wenn Kinder schulrelevante Themen mit ihren Eltern besprechen (Ho Sui-Chu und Willms 1996; Israel et al. 2001; Muller 1993; Perna und Titus 2005; Teachman et al. 1997). Über die Besprechung schulischer Inhalte hinaus begünstigt bereits der alltägliche innerfamiliäre Austausch die schulische Entwicklung (Schmitt 2009). Dohle und Wessel (1997) erkennen eine positive Korrelation zwischen gemeinsamen Aktivitäten, einem vertrauensbasierten Familienklima und schulischem Erfolg.

Auch wenn die Befunde kein eindeutiges Bild zeichnen, ist doch die Tendenz klar: Intergenerationale Geschlossenheit geht mit guten schulischen Leistungen einher. Darüber hinaus deutet sich an, dass elterliches Engagement sich positiv auf den schulischen Erfolg von Kindern auswirkt, dieser jedoch mit zunehmender Kontakthäufigkeit der Eltern zur Schule geringer ausfällt. Ergebnisse zum innerschulischen Sozialkapital, abgebildet durch Beziehungen zwischen Schülern sowie zwischen Schüler und Lehrkraft, sprechen dagegen eine eindeutige Sprache: Gute Beziehungen führen durchschnittlich häufiger zu höherem Bildungserfolg. Schließlich vermag die innerfamiliäre Wertschätzung von Bildung schulische Leistung zu fördern.

2.3 Soziale Vergleichsprozesse⁴

Das schulische Selbstkonzept und die Leistungen stehen in einem engen, wechselseitigen Zusammenhang (siehe Kapitel 2.1). Einerseits nehmen Selbstkonzepte Einfluss auf die Leistung (Self-Enhancement), andererseits wirken sich Leistungen (bzw. konkret die Leistungsrückmeldungen) auf das Selbstkonzept aus. Im Rahmen dieses zweiten Ansatzes des Skill-Development kann auch Festingers (1954) Theorie sozialer Vergleichsprozesse verstanden werden. Im Zentrum dieser Theorie steht die Annahme, dass Menschen nach einer Bewertung der eigenen Meinungen und Fähigkeiten streben. Dieses Bedürfnis hat eine funktionale Bedeutung. Damit der Mensch situationsadäquat reagieren kann, benötigt er Informationen über die eigene Person, welche er aus dem Vergleich mit anderen Personen bezieht. Dazu stehen ihm sowohl objektive Kriterien, die ohne den Bezug zu anderen Personen aufschlussreich sind, als auch soziale Kriterien zur Verfügung, also solche, welche einen interindividuellen Vergleich beinhalten. Laut Festinger (1954) präferieren Personen objektive Kriterien, sofern diese vorhanden sind. Schülern stehen mit Lehrerurteilen in Form von Noten sowohl objektive als auch soziale Vergleichskriterien zur Verfügung (Dauenheimer und Frey 1996). Ein weiterer wichtiger Bestandteil von Festingers Theorie bezieht sich auf das Bedürfnis von Personen, ihre Fähigkeiten und Leistungen zu steigern. Entsprechend sinnvoll ist damit ein Aufwärtsvergleich, welcher zum einen das Anspruchsniveau der Person erhöht und zum anderen instrumentelle Informationen liefert, wie die Leistungsverbesserung erreicht werden kann (König 2006).

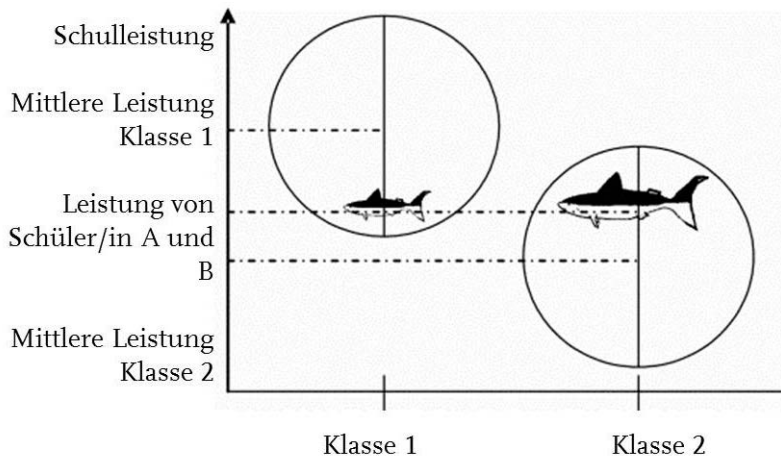
Aus soziologischer Sicht beschäftigt sich die Bezugsgruppentheorie ebenfalls mit sozialen Vergleichen. Der Fokus liegt hier aber auf der Frage, welche Gruppe das Individuum für den Vergleich heranzieht (vgl. Hyman 1942; Pettigrew 1967). In Relation zur gewählten Bezugsgruppe findet dann ein Selbstbewertungsprozess statt. Stouffer et al. (1949) haben in diesem Zusammenhang das Konzept der relativen Deprivation entwickelt, welches durch Davis (1959) um den Aspekt der relativen

⁴ Die folgenden Ausführungen wurden in großen Teilen dem Artikel Kleine et al. 2013 entnommen.

Gravitation ergänzt wurde. Diese Begriffe beschreiben den Zustand, der als Ergebnis des Vergleichs eintritt. Im Falle der relativen Deprivation fühlt sich das Individuum im Verhältnis zur Bezugsgruppe benachteiligt, während es sich im Fall der relativen Gravitation im Vorteil sieht (König 2006).

Eine prominente Anwendung im Bildungsbereich bildet der ‚Fischteich-Effekt‘ (Köller 2004; Marsh 1987), der in Abbildung 2 grafisch dargestellt ist. Ausgangsbasis ist der Vergleich zweier leistungsgleicher Schüler, die Klassen mit unterschiedlichem Leistungsniveau besuchen. Während der eine Schüler in seiner Bezugsgruppe ein leistungsstarker Schüler ist und daher das Gefühl der relativen Gravitation erlebt, empfindet der Schüler mit der gleichen Leistungsfähigkeit, der aber im Klassenvergleich ein leistungsschwacher Schüler ist, das Gefühl der relativen Deprivation.

Abbildung 2: Big Fish Little Pond Effekt



Quelle: Köller 2004

Der Fokus dieser theoretischen Ausführungen liegt damit erneut auf Prozessen im Schulklassenverband. Mit der leistungsbezogenen Klas-

senkomposition werden aber weniger subjektive Empfindungen betont als ein auf Kontextebene aggregiertes Merkmal: Abhängig von der relativen Leistungsposition zieht der einzelne Schüler Rückschlüsse auf seine Kompetenzüberzeugung.

Forschungsstand

Es liegen zahlreiche Studien zur Beeinflussung der Kompetenzüberzeugungen durch soziale Vergleiche vor.⁵ Dabei zeigen sich in Pfad- oder Regressionsanalysen unter Kontrolle der individuellen Leistung negative Koeffizienten bei der auf Klassenebene aggregierten Leistung. Dieses Ergebnis weisen beispielsweise Untersuchungen mit Daten der PISA-Studie nach (Baumert et al. 2006; Lüdtke et al. 2002). Marsh und Hau (2003) finden zudem in einer 26 Länder umfassenden Studie (ebenfalls Fünfzehnjähriger), dass es sich bei diesem Effekt um ein kulturübergreifendes Phänomen handelt. Der Fischteich-Effekt kann vor allem für den gegliederten Sekundarschulbereich nachgewiesen werden: Schwarzer et al. (1982) stellen für den Zeitraum nach dem Übergang in das gegliederte Schulsystem fest, dass sich die Kompetenzüberzeugungen von Hauptschülern und Gymnasiasten angleichen. Interpretiert werden kann dies als Anpassung an die unterschiedlich leistungsstarken Bezugsrahmen. Aust (2010) zeigt ebenfalls für die Zeit nach dem Übergang, dass die Entwicklung der Selbstkonzepte gymnasial empfohlener Schüler in der Gesamtschule positiver als im Gymnasium verläuft. Erklärt wird dieses Ergebnis durch den negativen Effekt der Leistungsdifferenzierung in der vergleichsweise leistungshomogenen Lernumwelt des Gymnasiums. Aber auch innerhalb der Schulformen lässt sich der Fischteicheffekt nachweisen (z.B. Köller et al. 2000).

Für den Primarbereich existieren wenige Studien. Inhalt dieser Untersuchungen ist – im Unterschied zu den oben genannten – nicht der Wechsel der Bezugsgruppe, sondern ein Zeitvergleich bei gleicher Be-

⁵ Vermittelt über das Selbstkonzept kann Köller (2004) den Fischteicheffekt auch für akademisches Interesse oder Kurswahlverhalten feststellen. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung erfolgt eine ausschließliche Fokussierung auf Studien mit Bezug zu Leistungsindikatoren.

zugsgruppe: Aufgrund der individuellen Entwicklung kann es zu einer Verschiebung im Leistungsgefüge des Klassenkontextes kommen, mit der Folge einer Anpassung des Selbstkonzepts. Gabriel et al. (2010) bestätigen den Effekt für das mathematische Selbstkonzept von Grundschulern in den ersten beiden Schuljahren. Zeinz und Köller (2006) finden ferner, dass die Einführung von Schulnoten in der zweiten Grundschulklasse die negativen Auswirkungen des Fischteicheffekts im Vergleich zu Grundschulklassen ohne Notengebung verstärkt.

2.4 Hypothesen

Abgeleitet aus den theoretischen Vorüberlegungen und dem skizzierten Forschungsstand (siehe Kapitel 2.2 und 2.3) ergeben sich Hypothesen, die sich erstens auf die Noten beziehen und zweitens auf das schulische Selbstkonzept.

Soziale Beziehungen und Noten

Hypothese 1.1 Ausgehend von den theoretischen Annahmen Coleman's sollte sich ein hohes innerschulisches Sozialkapital positiv auf die Noten des Schülers auswirken. Dies sollte sich sowohl für die Beziehungsqualität zu den Mitschülern als auch zum Lehrer zeigen. Darüber hinaus stellen Peers mit zunehmendem Alter einen Bezugspunkt von wachsender Bedeutung dar. Diese Verschiebung ist auf Reifungsprozesse zurückzuführen – während anfangs vor allem den Eltern als Bezugspunkt die stärkste Bedeutung zukommt, verstärkt sich der Einfluss der Schule und der Freunde (Bronfenbrenner 1981). Deren Normen werden vermehrt übernommen und sollten sich – im Falle ehrgeiziger Bildungsziele über vermehrte Anstrengung – ebenfalls in den schulischen Leistungen des Kindes niederschlagen.

Hypothese 1.2 Innerfamiliäres Sozialkapital kommt nach Coleman sowie den Ergebnissen zahlreicher empirischer Überprüfungen eine entscheidende Bedeutung für den Bildungserfolg der Kinder zu. Positive Effekte sollten sich für schulbezogene als auch alltägliche Aspekte zeigen, die im Zusammenhang mit der Beziehungsqualität stehen. D.h. ganz konkret wird eine bessere schulische Performanz erwartet, wenn die Kinder schulbezogenes Interesse ihrer Eltern sowie ein ausgeglichenes Verhältnis berichten können. Gleiches gilt für ambitionierte Bildungsziele von Eltern, die sich in Form einer verstärkten Unterstützung ihrer Kinder positiv auf deren Schulleistungen auswirken sollten.

Hypothese 1.3 Den angenommenen Zusammenhängen in Hypothese 1.2 sollte in Familien mit hohem Humankapital eine stärkere Bedeutung zukommen. Indem die Eltern über bildungsrelevante Ressourcen verfügen, die sie weitergeben können, sollten Kinder bildungsnaher

Eltern von einem intakten Familienklima sowie einer ausgeprägten schulischen Betreuung besonders profitieren können.

Hypothese 1.4 Eine zentrale Annahme des Sozialkapitalansatzes bezieht sich auf den Aspekt der Geschlossenheit im schulischen Kontext. Eine enge Einbindung der Eltern in das Schulleben, z.B. durch freiwillige Mithilfe, aber auch die Präsenz bei Elternabenden, sollte sich förderlich auf den Schulerfolg auswirken. Angenommen werden – einhergehend mit den theoretischen Annahmen Colemans (1988) – ein besserer Informationsfluss sowie ein größeres Unterstützungsnetzwerk bei schulischen Fragen. In Bezug auf die Kontakthäufigkeit der Lehrer weisen die vorgestellten Studien in Kapitel 2.3 auf ambivalente Befunde hin. Hier werden meist negative Effekte auf den Schulerfolg berichtet. Es liegt die Vermutung nahe, dass ab einem gewissen Schwellenwert Lehrergespräche eher einen problembezogenen Charakter haben, während unterhalb dieses Schwellenwerts Gespräche zwischen Lehrer und Eltern informativer Natur sein sollten.

Hypothese 1.5 Analog zu den in Hypothese 1.3 enthaltenen Annahmen könnte der Lehrerkontakt eine differenzielle Wirkung aufweisen. Eltern mit hohem Bildungsabschluss setzen eher ihre hohen Aspirationen durch und widersetzen sich vermehrt ausgesprochenen Lehrerempfehlungen (Becker 2000; Ditton 2004). Sie scheinen damit in Gesprächen mit der Lehrkraft auf ihre eigenen Unterstützungsmöglichkeiten verweisen zu können und positiv auf die Bewertung und Entscheidung des Lehrers Einfluss zu nehmen. Im Umkehrschluss sollte die Bedeutung von Lehrergesprächen in bildungsfernen Familien weniger positiv bzw. negativer ausfallen.

Soziale Beziehungen und das schulische Selbstkonzept

Hypothese 2.1 Eine positive Integration in die Klassengemeinschaft sowie eine vertrauensvolle Beziehung zum Lehrer sollten ein positives schulisches Selbstkonzept begünstigen. Ausgehend von der Annahme einer kausalen Beziehung, sollte sich eine durch den Schüler gefühlte Verbesserung der innerschulischen Beziehungen zu Mitschülern und Lehrern positiv auf das Selbstkonzept auswirken.

Hypothese 2.2 Neben den innerschulischen Beziehungen sollte das schulische Selbstkonzept auch durch das innerfamiliäre Sozialkapital gestärkt werden können. Dies sollte vor allem in bildungsnahen Familien besonders ins Gewicht fallen, da Eltern hier über hohes Humankapital verfügen. Damit sollte eine Veränderung in der wahrgenommenen Beziehungsqualität zu einer Veränderung der Höhe des Selbstkonzepts führen.

Hypothese 2.3 Einhergehend mit den Annahmen des Fischteicheffekts sollte über die individuellen Noten in Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht hinaus auch der Notendurchschnitt der Klasse in den entsprechenden Fächern auf das schulische Selbstkonzept wirken. Durch den nahenden Übergang in die Sekundarschule werden Noten als Entscheidungskriterium zunehmendes Gewicht seitens der Grundschüler und ihrer Eltern beigemessen. Da die weiterführenden Schulformen eindeutig hierarchisiert sind, wird angenommen, dass soziale Vergleichsprozesse im Sinne eines Wettbewerbs insbesondere um knappe gymnasiale Übergangsempfehlungen und damit der Fischteicheffekt im Zeitverlauf an Intensität gewinnen.

2.5 Bildungsentscheidungen: Aspiration und Übergangsentscheidung⁶

Bildungsaspirationen

Der schulische Erfolg ist durch die Analyse von Leistungen, Leistungsüberzeugungen und deren Entwicklung nur teilweise beschrieben. Von großer Bedeutung sind auch die darauf basierenden Bildungsentscheidungen. Im deutschen Schulsystem findet nach vier Schuljahren der Übergang in die Sekundarstufe im internationalen Vergleich sehr früh statt. Dieser Bildungsentscheidung wird eine „weichenstellende“ Bedeutung zugemessen, da diese schwer revidierbar und gleichzeitig von großer Bedeutung für den weiteren Bildungsverlauf ist.

Die Schüler sind zum Zeitpunkt des Übertritts in das gegliederte Schulsystem im Durchschnitt zehn Jahre alt. Die Wahl des Schultyps nach der Grundschule hängt dadurch stärker als andere Bildungsentscheidungen vom Willen der Eltern ab, während bei späteren Wechseln der Schulart die Schulleistungen und die Motivation des Schülers wichtiger sind (vgl. Henz und Maas 1995). Damit werden in den folgenden Ausführungen die Eltern als Akteure betrachtet. Um den Prozesscharakter der weichenstellenden Entscheidung für eine Schulform der Sekundarstufe I abbilden zu können, werden neben der tatsächlichen Entscheidung die realistischen Bildungsaspirationen der Eltern während des dritten und vierten Grundschuljahres herangezogen.

Elterliche Abschlussaspirationen beschreiben Wünsche und Ziele bezüglich des zukünftigen Bildungswegs und Bildungsabschlusses der Kinder (Kurz und Paulus 2008). Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, dass diese neben den Leistungen den stärksten Prädiktor für die spätere Bildungslaufbahn darstellen (vgl. Becker 2000; Meulemann 1985; Wiese et al. 1983).

Dabei ist konzeptionell zwischen idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen zu unterscheiden, die sich auf Bildungswünsche bzw. auf erreichbare Ziele beziehen (Haller 1968; Stocké 2005a,b). Nach Esser (2000) stellen erstere normativ geprägte und von der Realität losgelöste Ansprüche dar. Innerhalb des Sozialkapitalansatzes von Co-

⁶ Dieser Abschnitt entstammt teilweise dem Artikel Kleine et al. 2009.

leman (1992) werden idealistische Aspirationen als ein Indikator des elterlichen Interesses an der schulischen Entwicklung des Kindes gesehen. Dieses sollte sich vermittelt über eine intensivere schulische Betreuung des Kindes in höheren Leistungen niederschlagen, wie bereits in den Ausführungen zum Sozialkapital in Kapitel 2.2 ausgeführt wurde.

Realistische Aspirationen stellen demgegenüber Vorhersagen über die tatsächlich möglichen Bildungswege und Abschlüsse dar. In diese fließen wahrgenommene Chancen der Erreichbarkeit eines spezifischen Abschlusses sowie Kosten- und Nutzenkalkulationen mit ein (Haller 1968). Da eine Revision der einmal getroffenen Schulwahlentscheidung im deutschen Bildungssystem schwer ist, scheint es plausibel, dass Eltern die realistischen Abschlussziele, die sie für ihr Kind für erreichbar halten, am Übergang in die Sekundarstufe umsetzen. Demzufolge lassen sich realistische Aspirationen als vorgelagerte Bildungsentscheidungen interpretieren. Bildungsaspirationen können sich über die Generationen hinweg verändern (Ditton und Krüsken 2006; Kanders 2004; Sewell et al. 1970; Sewell et al. 1969). Man kann feststellen, dass die Nachfrage nach höheren Bildungsabschlüssen in den 1970er und 1980er Jahren stetig angestiegen ist und sich inzwischen auf einem hohen Niveau eingependelt hat (Kanders 2004). Heute sind höhere Abschlüsse für viele Ausbildungsberufe nötig, damit verbessern sich die Berufschancen durch den Abschluss einer anspruchsvollen Schulart. Die überwiegende Mehrheit der Eltern will aus diesem Grund mittlerweile eine Hauptschullaufbahn vermeiden und strebt tendenziell einen Real-schul- oder Gymnasialabschluss für ihr Kind an (Ditton et al. 2005). Durch diesen Zuwachs an Gymnasiasten ist die Exklusivität dieser Schulart gesunken, während die sozialstrukturelle Homogenität in der Hauptschule gestiegen ist (Becker und Lauterbach 2004a).

Bildungsentscheidungen

Aufgrund der unterschiedlichen Einflussmöglichkeiten von Eltern auf den Übertritt in Abhängigkeit bundeslandspezifischer Regelungen muss diese Rahmenstruktur einbezogen werden. Vor allem die Übertrittsmodalitäten von der Primarstufe zur Sekundarstufe I divergieren zum Teil sehr stark zwischen den Ländern, da die Kultusministerkonferenz es den Ländern freigestellt hat, ob die Eltern oder die Schule in letzter Instanz als Entscheidungsträger fungieren können. Insgesamt überwiegt die Anzahl der Bundesländer, in denen das Elternrecht gegenüber dem Schulrecht Vorrang hat (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2006). Hier weisen Diskrepanzen zwischen der Aspiration und der Entscheidung für einen Schultyp auf ein Aufschieben der Entscheidung zum Beispiel durch die Wahl der integrierten Gesamtschule oder einen geplanten späteren Schulwechsel hin. In Ländern mit großem Einfluss der Schulempfehlung ist es möglich, dass die Erwartung nicht umsetzbar ist.

Damit muss die Struktur des Bildungssystems selbst – besonders dessen institutionelle Vorgaben und Angebote – bei der Herausbildung elterlicher Bildungsentscheidungen beachtet werden (vgl. Becker 2000; Hillmert 2008). Eine derartige Verbindung von entscheidungstheoretischen Modellen und institutionellen Rahmenbedingungen schlägt Hillmert (2008) vor. Seiner Argumentation zufolge können regionale und historische Unterschiede im Bildungsverhalten auf Veränderungen und Unterschiede in der Struktur und den institutionellen Merkmalen eines Bildungssystems zurückgeführt werden. Vor allem die hochgradig institutionalisierte Selektionsleistung des Bildungssystems, die damit festgelegten Entscheidungsbedingungen und der Spielraum müssen als wichtiger Bestandteil der Entscheidungsfindung gesehen werden. Becker (2000) beschreibt dies wie folgt: „Der Entscheidungsspielraum umfasst die Adaption der elterlichen Bildungsentscheidungen an die Grundschulempfehlung, die Kontrollüberzeugung, dass die Bildungsempfehlung kein endgültiges Ergebnis darstellt, und schließlich die tatsächlichen Kompetenzen der Eltern, möglicherweise ihren Bildungswillen gegen die institutionellen Beschränkungen durchsetzen zu können“.

2.6 Der Sekundarschulübertritt in Bayern und Hessen⁷

Im Folgenden soll auf die Regelungen der beiden Bundesländer Bayern und Hessen für den Übergang 2007/2008 eingegangen werden, da sich die Daten der nachfolgenden empirischen Analyse auf diese beiden Länder beziehen.

Die beiden Bundesländer unterscheiden sich sehr stark in ihren Strukturen und Reglementierungen. Während in Bayern der Übergang durch die Übertrittsempfehlung der Grundschule vorgegeben wird, entscheiden in Hessen die Eltern weit autonomer über den zukünftigen Schulbesuch ihrer Kinder.

Die Übergangsmodalitäten stellen sich dabei wie folgt dar. Den Schülern in Bayern stehen am Ende der vierten Klasse im Wesentlichen drei Schulalternativen zur Verfügung: die Hauptschule, die Realschule sowie das Gymnasium. Als Voraussetzung für den Übertritt in eine der beiden letztgenannten Sekundarschulformen stellt die Grundschule eine verbindliche Empfehlung in Form eines Übertrittszeugnisses aus. Dieses enthält die Noten des Zwischenzeugnisses, die Gesamtdurchschnittsnote der drei Fächer Deutsch, Mathematik sowie Heimat- und Sachunterricht, eine Beschreibung der individuellen Anlagen, Fähigkeiten und Entwicklung des Kindes und eine zusammenfassende Beurteilung über das Kind (§29 Abs. 3 Satz 1 Schulordnung für die Grund- und Hauptschulen (Volksschulen) in Bayern (Volksschulordnung – VSO)). Für die Aufnahme in die Realschule oder das Gymnasium ist ein festgelegter Notendurchschnitt Voraussetzung (§29 Abs. 4 Satz 1 VSO). Die Realschulempfehlung ermöglicht den Besuch der Hauptschule oder der Realschule. Mit einer Gymnasialempfehlung ist ein Übertritt an alle drei Schulformen möglich.

Sollten die Eltern für ihre Kinder den Besuch einer Schulart vorsehen, welche die von der Grundschule (als verbindlich) empfohlene Schulart übersteigt, so besteht die Möglichkeit eines dreitägigen Probeunterrichtes an einer Schule der gewünschten Schulart. Wird der Probeunterricht bestanden, erfolgt der Übergang auf diese Schule. Bei Nichtbestehen

⁷ Die folgenden Ausführungen entsprechen weitestgehend dem Artikel Kleine et al. 2010.

muss die Empfehlung der Grundschule umgesetzt werden (Schauenberg 2007).

In Hessen sind die Eltern in ihrer Übertrittsentscheidung dagegen viel freier (§77 Abs.1 Hessisches Schulgesetz (Schulgesetz – HSchG)). Zwar wird auch hier durch die Schule eine Übertrittsempfehlung erteilt, die sowohl die Entwicklung des Kindes, das Lern- und Arbeitsverhalten sowie die Leistungen berücksichtigt. Aber die Eltern können abschließend auf der Grundlage dieser Beratung durch die Grundschule und der selbst eingeschätzten Eignung des Kindes entscheiden, auf welche Schulart das Kind übertreten soll. Dabei stehen in Hessen folgende fünf Schularten zur Verfügung: die Hauptschule, die Realschule, das Gymnasium sowie die Integrierte und die Kooperative Gesamtschule (§11 Abs. 3 Satz 1 HSchG). Mit der Integrierten Gesamtschule haben die Eltern die Möglichkeit, die Schullaufbahnentscheidung auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben, da alle Schüler in einem Kurssystem gemeinsam unterrichtet werden. Auch die Kooperative Gesamtschule bietet Förder- bzw. Orientierungsstufen in Klassenstufe fünf und sechs mit teilweise schulzweigübergreifenden Fächern an. Eine weitere Besonderheit im hessischen Schulsystem ist die Querversetzung. Wurde einem Schüler von der Klassenkonferenz der abgebenden Grundschule ein anderer als der gewählte Bildungsgang empfohlen und können die Anforderungen der Wunschschule nicht erfüllt werden, so kann im Schulhalbjahr oder am Schuljahresende eine Versetzung in eine andere Schulform ohne elterlichen Einfluss erfolgen (Bellenberg et al. 2004; Ditton et al. 2005).

Übergangszahlen und Absolventenprognosen

Um der Frage nachzugehen, welche Unterschiede sich aus den dargestellten bundeslandspezifischen Übertrittsregelungen in Bayern und Hessen ergeben, werden zunächst in Tabelle 1 die resultierenden Übertrittsquoten dargestellt.

Tabelle 1: Sekundarschulwahl der Grundschulabsolventen für das Schuljahr 2007/2008 (in %)

<i>Schulart</i>	<i>Bayern</i>	<i>Hessen</i>
Hauptschule	39,4	3,2
Realschule	22,3	15,9
Gymnasium	37,1	44,4
Integrierte Gesamtschule		17,4
Förderstufen		17,1
Sonstige (Förderschulen, alternative Schulformen)	1,3	1,9

Quelle für Bayern: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2009): 72;

Quelle für Hessen: Anfrage per E-Mail an das Hessische Statistische Landesamt

In Tabelle 1 ist zu sehen, dass in Bayern im Schuljahr 2007/08 39,4% der Grundschulabsolventen auf die Hauptschule übertraten. Auf das Gymnasium wechselten mit 37,1% etwa ebenso viele der bayerischen Grundschüler und auf die Realschule 22,3%. Ein vollständig anderes Bild zeigt sich in Hessen. Dort wechselte der Großteil der Grundschüler mit 44,4% auf das Gymnasium. Die Realschule wählten nur 15,9%, und die geringste Übergangsquote mit nur 3,2% hat die Hauptschule zu verzeichnen. Insgesamt entschieden sich 34,5% der Schüler für einen Übergang entweder auf die Integrierte Gesamtschule (17,4%) oder auf die Förderstufe (17,1%), d.h. auf eine Schulform, die den Schulabschluss noch offen hält.

Die Übergangszahlen in Bayern und Hessen unterscheiden sich damit sehr stark voneinander. Besonders hervorstechend ist die Dominanz des Hauptschulbesuchs in Bayern und die des Gymnasiums in Hessen. Zu betonen ist hier zudem, dass die Verbundformen – sowohl Kooperative als auch Integrierte Gesamtschule – eine strukturbestimmende Bedeutung in Hessen haben.

Einen Hinweis auf die Durchlässigkeit des Bildungssystems, d.h. auf den weiteren Verlauf in der Sekundarstufe I und II, geben die von der Kultusministerkonferenz prognostizierten Absolventenquoten des betrachteten Jahrganges (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Absolventenprognose der Sekundarstufen I und II: Übergänger des Jahres 2007/08 (in %)

<i>Abschlussart der Absolventen</i>	<i>Bayern</i>	<i>Hessen</i>
Hauptschulabschluss 2011	26,8	20,4
Realschulabschluss 2012	39,6	37,9
Hochschulreife 2014	26,2	38,6

Quelle: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007), Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2008)

Tabelle 2 zeigt die von der Kultusministerkonferenz prognostizierten Abschlussquoten der Schüler in Hessen und Bayern, die im Schuljahr 2007/08 auf eine weiterführende Schule wechselten (siehe Tabelle 1), bezogen auf den Hauptschulabschluss nach neun Jahren, die mittlere Reife nach zehn Jahren und das Abitur nach zwölf Jahren Schulzeit. Beim Vergleich von Übergangs- und Absolventenzahlen für Hessen wird deutlich, dass sich die starke Ungleichverteilung bei den gewählten klassischen Schulformen zu Beginn der Sekundarstufe I nicht mehr in der Prognose der Absolventenzahlen der jeweiligen Schulzweige wiederfinden lässt. So werden voraussichtlich deutlich mehr Schüler einen Hauptschulabschluss oder die mittlere Reife erzielen (20,4% und 37,9%), als dies die Ausgangssituation der Übergänger auf die klassischen Sekundarschulformen Hauptschule und Realschule im Jahr 2007 nahelegte (3,2% und 15,9%). Ein wesentlicher Grund für diesen Umstand ist bereits genannt: In Hessen wechselt ein hoher Anteil an Schülern nach der Grundschule auf Gesamtschulen oder andere alternative Schulformen, welche mehrere Abschlüsse offen halten.

Es lässt sich jedoch auch im traditionellen dreigliedrigen Schulsystem Bayerns eine Veränderung der Verteilungen beobachten: So werden erheblich weniger Schüler eines Jahrgangs letztendlich die Schule mit einem Hauptschulabschluss verlassen (nur 26,8%), als dies die Zahl der Übergänger auf die in Bayern dominante Hauptschule (39,4%) zunächst vermuten ließ. Ursache hierfür ist der spätere Wechsel auf höhere Schulformen – insbesondere die Real- und Wirtschaftsschulen – sowie die Einführung des so genannten „M-Zuges“ ab Klasse 7 in den Haupt-

schulen, der guten Schülern nach einem weiteren zehnten Schuljahr den mittleren Schulabschluss ermöglicht.

Hier zeigt sich ein gravierender Länderunterschied zwischen Bayern und Hessen. Während in Hessen der Jahrgangsanteil der Gymnasiasten am Anfang der Sekundarstufe (44,4%) schon relativ gut das Bild der prognostizierten Verteilung der Abiturienten widerspiegelt (38,6%), ist dies in Bayern nicht der Fall. Obwohl 37,1% der Schüler zunächst auf das Gymnasium wechseln, werden vom entsprechenden Schülerjahrgang letztendlich nur 26,2% diese Schulform erfolgreich abschließen. Der in Bayern hohe geschätzte Anteil an Schulabgängern mit mittlerem Schulabschluss (39,6%) im Vergleich zu den anfänglichen Schülerquoten an Realschulen deutet auf eine Abwanderung der Gymnasiasten nach unten und/ oder aber auf ein vorzeitiges Verlassen des Gymnasiums nach der zehnten Klasse hin.

Festzuhalten bleibt, dass die verschiedenen institutionellen Rahmenbedingungen des deutschen Bildungssystems sowohl für eine unterschiedliche Ausgangsverteilung in der Sekundarstufe I sorgen, als auch Unterschiede in der Durchlässigkeit zwischen den Schulformen der Sekundarstufe bedingen. Die erwarteten Absolventenquoten unterscheiden sich in den beiden hier betrachteten Bundesländern sehr stark voneinander, insbesondere bezüglich des Hauptschulabschlusses und der Hochschulreife. Der Großteil der hessischen Schüler beendet die Schulzeit mit dem Abitur, während der Hauptschulabschluss am seltensten vorkommt. In Bayern wird die allgemeinbildende Schule hingegen am häufigsten mit einem Realschulabschluss verlassen, während das Abitur an letzter Stelle rangiert. Es wird deutlich, dass das offenere System Hessens anteilig wesentlich mehr Absolventen den Erwerb eines höheren Abschlusses ermöglicht als das rigidere System Bayerns.⁸

⁸ Zu beachten ist an dieser Stelle, dass es sich bei den Prognosen um die ersten Schulabschlüsse handelt. Es gibt in beiden Ländern unterschiedliche Möglichkeiten sich durch spätere Schulformwechsel und nachgeholte Schulabschlüsse weiter zu qualifizieren. Auf eine differenzierte Betrachtung dieser Möglichkeiten in Bayern und Hessen wird jedoch aufgrund der anders gelagerten Fragestellung verzichtet.

Durchlässigkeit

Auch wenn die Platzierung im gegliederten Schulsystem oft als „Weichenstellung“ beschrieben wird, welche den Bildungsweg vorstrukturiert, besteht dennoch die Möglichkeit einer Korrektur. Bei der Durchlässigkeit im Bildungssystem kann dabei zwischen vertikaler und horizontaler Durchlässigkeit unterschieden werden (Liegmann 2008). Vertikale Durchlässigkeit oder Mobilität bezeichnet sowohl Ab- als auch Aufstiege im Bildungssystem. Um aufzusteigen, gibt es verschiedene Möglichkeiten: Ein Schüler kann schon während der Sekundarstufe I die Schulart wechseln oder nach dem erfolgreichen Abschluss der eingangs gewählten Schulform den Bildungsweg in einer anderen Schulart fortsetzen. Schließlich kann auch noch zu einem späteren Zeitpunkt ein Schulabschluss nachgeholt werden, z.B. im Rahmen einer Ausbildung oder auf dem zweiten Bildungsweg (Hillmert und Jacob 2005b). Abstiege bezeichnen hingegen den Wechsel in eine weniger anspruchsvolle Schulart und sind oft Folge einer Nicht- oder Querversetzung.

Unter horizontaler Mobilität werden die Anschlussmöglichkeiten zwischen parallel verlaufenden Bildungsgängen verstanden, z.B. der Wechsel von oder auf die Gesamtschule. Die stattfindenden Wechsel werden dabei als Umstiege bezeichnet (Liegmann 2008: 13). Wie aus der Beschreibung der Schulformen bereits hervorging, sind diese vor allem in Hessen zu beobachten. Im Folgenden soll aus Gründen der Vergleichbarkeit auf die Auf- und Abstiege in Bayern und Hessen eingegangen werden.

Tabelle 3 zeigt, dass die Wechselquote der Jahrgangsstufen 7 bis 9 mit 3,4% in den beiden Ländern gleich hoch ist und über dem bundesdeutschen Durchschnitt (2,6%) liegt. Jedoch unterscheidet sich die Häufigkeit der Auf- und Abstiege während der Sekundarstufe I. Hessen hat deutlich weniger Auf- (8,6%) und Abstiege (48%) zu verzeichnen als Bayern. Bei den verbleibenden 43,4% handelt es sich um Umstiege, also um Wechsel auf bzw. von der Gesamtschule. Bayern hat indessen mit 70% eine überdurchschnittliche Absteigerquote, allerdings mit 29% auch doppelt so viele Aufsteiger als der deutsche Durchschnitt und dreimal mehr als Hessen. Umstiege zwischen den Schulformen finden in Bayern äußerst selten statt.

Tabelle 3: Schulartwechsel in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 im Schuljahr 2006/07

	<i>Wechselquote</i>	<i>Darunter:</i>	
		<i>Aufstiege</i>	<i>Abstiege</i>
	In % aller Schüler (Jg. 7-9)	In % aller Schulartwechsel (Jg. 7-9)	
Bayern	3,4	29,0	70,0
Hessen	3,4	8,6	48,0
Deutschland	2,6	14,4	65,6

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008)

Das offene System Hessens ermöglicht also, wie aus diesen Zahlen abzulesen ist, bereits zu Beginn der Sekundarstufe eine Platzierung an einer Schulart, die entweder auf direktem Wege oder durch das Offenhalten mehrerer Optionen einen anspruchsvollen Bildungsweg erlaubt. Angesichts der niedrigen Abstiegszahlen erfolgen entsprechende horizontale Wechsel bei einem Großteil der Schüler zu einem späteren Zeitpunkt von der Gesamtschule. Das stärker leistungsbezogene Schulsystem Bayerns weist die Schüler dem dreigliedrigen System zu. Infolge einer höheren Abstiegsquote findet hier vor allem eine Durchlässigkeit nach unten statt, die sich ausgehend von einer bereits geringeren Übertrittsquote auf das Gymnasium letztlich in niedrigeren Abiturquoten niederschlägt.

2.7 Einflüsse von Bezugsgruppen⁹

Bildungsentscheidungen werden durch unterschiedlichste theoretische Ansätze verschiedener Disziplinen erklärt. Im Rahmen dieser Arbeit soll nun auf den Einfluss von Bezugsgruppen eingegangen werden. Ein Erklärungsmodell für die Unterschiede in den Bildungsentscheidungen, welches ursprünglich aus der Sozialpsychologie stammt, ist die Status-Attainment-Forschung der Wisconsin-Schule. Sie erlebte ihren Durchbruch in der Bildungssoziologie in den 1960er Jahren. In den Beiträgen der Vertreter der Wisconsin-Schule wurde festgestellt, dass sich die soziale Herkunft im Kontext von Bildung u.a. durch divergierende schichtspezifische Werte und Anspruchsniveaus bezüglich des Erreichens höherer Bildungsabschlüsse äußert. Die Ursache für diese Differenzen sind unterschiedliche schichtspezifische Normen und Werthaltungen (Sewell et al. 1970; Sewell et al. 1969). Somit wird davon ausgegangen, dass der Effekt der sozialen Herkunft auf Bildungs- und Berufserfolg zu einem großen Teil über Bezugsgruppeneinflüsse – über die soziale und kulturelle Umgebung – vermittelt wird. Bildungsaspirationen können als „strategic center of the model“ (Haller und Portes 1973: 68) angesehen werden, „they mediate most of the influence of antecedent factors on status attainment“ (Haller und Portes 1973: 68).

Im ursprünglichen Modell wurde untersucht, inwiefern die schulischen Aspirationen der Schüler durch die soziale Herkunft ihres Elternhauses beeinflusst werden. Die High School Absolventen wurden in dieser Studie nach ihren Bildungsplänen gefragt, einer Entscheidung, die vorrangig durch die Jugendlichen selbst getroffen wird (Sewell et al. 1970; Sewell et al. 1969). Signifikante Andere fungieren in diesem Modell als Rollenvorbilder, deren Bildungskarrieren imitiert werden. Darüber hinaus herrschen in bestimmten sozialen Netzen Normen und Werte vor, welche von den Mitgliedern übernommen werden, wie z.B. hohe Bildungsaspirationen (Sewell et al. 1969). Neben dem Einfluss der Bezugsgruppe der Gleichaltrigen, deren Einstellungen übernommen werden, wirken im Fall von Schülern vor allem die Erwartungen von

⁹ Die folgenden Ausführungen entsprechen in Teilen den Artikeln Schmitt und Kleine 2010 und Kleine et al. 2009.

Lehrern und Eltern auf die Ausprägung der Bildungsaspirationen. Im Zuge der elterlichen Sozialisation werden bereits schichtspezifische Bildungsansprüche vermittelt und durch eine nach sozialem Hintergrund homogene Bezugsgruppe Gleichaltriger verstärkt (Stocké 2009).

Soziale Netzwerke verfügen darüber hinaus über Informationen, aber auch über konkrete Unterstützungsleistungen, welche sich ebenfalls in den Aspirationen niederschlagen können (Roth et al. 2010). Diese Mechanismen, die auf die Aspirationen wirken, entsprechen den in Kapitel 2.2 angesprochenen Aspekten des Sozialkapitals (Coleman 1988).

Ein weiterer Einfluss auf die Genese von Bildungsaspirationen wird der eingeschätzten Realisierbarkeit der Bildungskarriere zugeschrieben. Damit kommt dem Leistungsniveau eine entscheidende Bedeutung zu (Sewell et al. 1970; Sewell et al. 1969).

Die theoretischen Annahmen lassen sich auch auf die Bildungswahl nach der Grundschule übertragen und damit auf einen Zeitpunkt, in dem die Schüler noch nicht die Hauptakteure dieser für sie bedeutenden Wahl sind. Daher werden die Wirkmechanismen auf die Ausprägung der Aspirationen der Eltern bzw. auf die Übertrittsentscheidung angewendet.

Forschungsstand

Bekannt ist, dass die Bildungsvorstellungen von Schülern sich nach dem Berufs- und Bildungshintergrund ihrer Eltern unterscheiden (Sewell et al. 1970; Sewell et al. 1969). Gleiches gilt für die elterlichen Aspirationen in Bezug auf ihre Kinder. Auch diese sind durch die eigene Bildung bzw. den Berufsstatus beeinflusst (Ditton et al. 2005; Mahr-George 1999; Paulus und Blossfeld 2007).

In Anlehnung an seine theoretischen Vorüberlegungen berichtet Coleman (1988) einen positiven Effekt mütterlicher Bildungsaspirationen, als einen der bildungsnahen Aspekte von Eltern-Kind-Beziehungen, auf das Fortführen der Schullaufbahn. Diesen Befund bekräftigen weitere

Studien, die eine höhere Chance für den Verbleib im Schulsystem bei hohen Bildungsaspirationen mindestens eines Elternteiles nachweisen (Israel et al. 2001; Lee und Bowen 2006; Smith et al. 1992).

Kim und Schneider (2005) untersuchen die Bedeutung intergenerationaler Geschlossenheit im schulischen Kontext für die Fortführung formaler Bildung. Ihr Befund geht in eine ähnliche Richtung: Übereinstimmende Ziele von Eltern und Jugendlichen erhöhen die Chance auf eine Fortführung der Bildungskarriere nach Abschluss der amerikanischen High School.

Darüber hinaus wird die Chance, das College zwei oder vier Jahre oder gar nicht zu besuchen, durch die Anzahl an Freunden beeinflusst, die ebenfalls ambitionierte Bildungspläne haben. Dieser Effekt bleibt sogar bestehen, wenn Freunde selbst nur einen begrenzten Collegebesuch planen, aber ein hoher Anteil von ihnen die Aspiration für das College aufweist (Perna und Titus 2005).

Auch die Vorstellungen weiterer Personen der Bezugsgruppe nehmen Einfluss auf die Aspirationen. Neben Freunden und Eltern fließen die Vorstellungen der Lehrer in die Genese der Aspirationen von Schülern ein (Cheng und Starks 2002; Chenoweth und Galliher 2004; Teachman und Paasch 1998). Davis et al. (2002) zeigen, dass eine steigende Anzahl dieser Bezugspersonen, welche einen High School Abschluss für den Schüler erwarten, sich positiv auf die Chance auswirkt, dass diese Aspiration übernommen wird.

Watermann und Maaz (2006) bestätigen diese Einflüsse für das deutsche Bildungssystem: Die von Schülern der gymnasialen Oberstufe wahrgenommene subjektive Norm der Studienintention von Eltern, Lehrern und Freunden wirkt sich auf die Studienabsichten der Jugendlichen aus. Mit Daten der TIMSS-Studie weisen auch Schnabel und Gruehn (2000) den Einfluss elterlicher Bildungsaspirationen auf die Studienneigung nach. In die Überlegungen der Eltern fließen die tatsächlich erbrachten Noten ein. Damit stellen deren Aspirationen erreichbare Zielvorstellungen dar.

Carbonaro (1998) prüft den Aspekt der Geschlossenheit über die Anzahl an Kontakten von Eltern befreundeter Schüler. Er kann positive Effekte

auf die Chance der Fortsetzung der schulischen Laufbahn nach der zwölften Klasse feststellen. Perna und Titus (2005) bekräftigen diese Wirkung von Sozialkapital. Sie berichten zudem positive Effekte elterlicher Unterstützung in der Schule für die Fortführung der Bildungslaufbahn des Kindes. Dieser Effekt bleibt auch unter Kontrolle der schulischen Kompetenzwerte und des Bildungsganges bestehen. Ferner zeigen sie, dass der Effekt eines hohen Anteils aktiver Eltern für Kinder aller Bildungsschichten gilt. Roth et al. (2010) untersuchen die Determinanten der realistischen Bildungsaspirationen von Müttern, deren Kinder die Abschlussklasse der Haupt-, Real- oder die Gesamtschule besuchen. Sie können nachweisen, dass mit zunehmender Quantität und Qualität der sozialen Ressourcen die Aspirationen höher ausfallen.

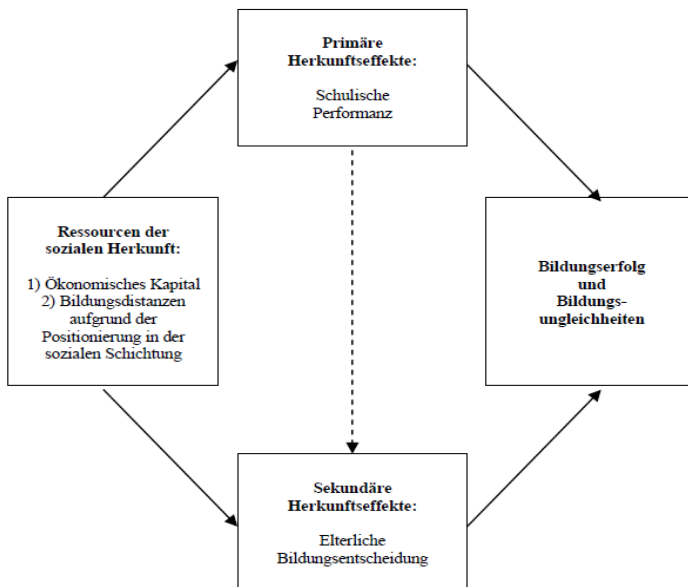
Die Güte der schulrelevanten Beziehungen scheint diesem Ergebnis zufolge die Transmission von Bildungsnormen zu begünstigen. Auch Wilson und Wilson (1992) finden Einflüsse der wahrgenommenen Unterstützung durch den Lehrer sowie ein lernfreundliches Schulklima auf die Genese hoher Bildungsaspirationen der Schüler.

Hinweise auf eine differenzielle Wirkung des Bildungshintergrundes erbringen Baier und Hadjar (2004). Demnach sind Kinder aus bildungsfernen Haushalten stärker durch die elterlichen Bildungsaspirationen geprägt als Kinder aus bildungsnahen Familien. In eine ähnliche Richtung geht die Überlegung eines sozialschichtspezifischen Einflusses der Leistungen (Stocké 2009). Während ein niedriger Bildungs- und Berufsstatus der Eltern mit einem starken Einbezug der Noten in die Aspirationsentwicklung einhergeht, entwickeln statushöhere Eltern ihre Bildungsvorstellungen unabhängiger von den tatsächlich erbrachten Leistungen ihrer Kinder. Neben dieser relativen Bedeutung der Leistungen sind die elterlichen Aspirationen zum einen durch den eigenen Status geprägt, zum anderen durch die Bildungsansprüche der elterlichen Bezugsgruppe.

2.8 Rational-Choice-Theorien¹⁰

Der Rational-Choice-Ansatz erklärt Entscheidungen stärker als ein Resultat individueller Überlegungen. Eine prominente Umsetzung in der Bildungssoziologie hat Boudon (1974a) vorgelegt. Er erklärt die resultierenden Unterschiede in der Bildungsbeteiligung aus dem Zusammenspiel primärer und sekundärer Herkunftseffekte (siehe Abbildung 3).

Abbildung 3: Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft



Quelle: Becker und Lauterbach 2004b, 2007

Primäre Effekte bezeichnen Kompetenzunterschiede, die im Sozialisationsprozess durch die soziale Herkunft entstehen. Ausgangspunkt ist die Annahme schichtspezifischer Unterschiede in der Ressourcenausstattung in Bezug auf ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. Über

¹⁰ Die folgenden Ausführungen entsprechen in Teilen den Artikeln Kleine et al. 2009 und Kleine et al. 2010.

eine damit einhergehende differenzielle Anregung und Förderung im Sozialisationsprozess starten die Kinder unterschiedlicher Herkunft bereits mit abweichenden Lernvoraussetzungen. Ein niedriger Sozialstatus geht beispielsweise mit geringer kultureller Ausstattung einher, welche sich negativ auf den Schulerfolg auswirkt (Becker 2007).

Als *sekundärer* Effekt kommt hinzu, dass Eltern die Entscheidung über den schulischen Werdegang ihres Kindes in Abhängigkeit von ihrer eigenen Position im Statussystem treffen. So kommt es auch bei gleicher Leistungsfähigkeit in den verschiedenen sozialen Schichten zu unterschiedlichen Entscheidungen. Für einkommensschwache Familien stellen Kosten, die für das Erreichen eines Bildungsabschlusses kalkuliert werden, eine größere Belastung dar als für einkommensstarke Familien. Neben der unterschiedlichen Bewertung finanzieller Kosten, fällt auch die Nutzenkalkulationen schichtspezifisch aus: Je höher der Sozialstatus der Familie ist, desto größer wird ein hoher Bildungsabschluss gewertet. Um einen Statusverlust zu vermeiden, streben bildungsnahe Eltern eher einen hohen Abschluss an. Im Gegensatz dazu genügt bildungsfernen Familien bereits ein niedrigerer Abschluss, um ihren Status zu sichern. Die Kosten- und Nutzenkalkulation für einen bestimmten Bildungsabschluss und die resultierenden Bildungserträge variieren damit schichtspezifisch (Becker 2000; Boudon 1974a; Breen und Goldthorpe 1997). Nicht nur die Schulleistungen sind also abhängig von der sozialen Herkunft, sondern auch das Entscheidungsverhalten der Eltern. Konkret hieße das, dass ein Kind aus einer Arbeiterfamilie mit einem mittleren Notendurchschnitt z.B. eher die Realschule besuchen würde, wohingegen eine Familie mit hohem Sozialstatus alles daran setzen würde, dass ihr Kind ein Gymnasium besucht.

Die soziale Ungleichheit der Bildungschancen ist somit dem Zusammenspiel primärer und sekundärer Herkunftseffekte geschuldet. Dieser Ansatz Boudons ist insofern richtungsweisend, als dass weitere Arbeiten an seine Überlegungen anknüpfen.

Erikson und Jonsson (1996b) formulieren darauf aufbauend ein stärker formalisiertes Modell, dessen Ausgangspunkt ist, dass Individuen kalkulieren, welche Kosten mit dem Besuch eines bestimmten Bildungsgangs verbunden sind und welche Erträge sich daraus ergeben sollten (Becker

1993; Boudon 1974a). Aus möglichen Alternativen wird diejenige gewählt, die den höchsten Nutzen für die Handelnden hat. Dazu werden Erwartungswerte für die Handlungsalternativen gebildet. Je nach Bildungsabschluss wird ein Ertrag (B) berechnet und mit der entsprechenden subjektiv eingeschätzten Erfolgswahrscheinlichkeit (p) des Abschlusses dieses Bildungsgangs gewichtet. Von diesem Wert werden die antizipierten Bildungskosten (C) subtrahiert, die bis zur Beendigung der entsprechenden Schullaufbahn anfallen.

Formel 1: Kalkulation von Bildungsalternativen

$$U = pB - C$$

Die resultierenden Erwartungswerte der alternativen Schullaufbahnen können nach der Kalkulation verglichen werden. Die Entscheidung sollte dann für die Bildungslaufbahn mit dem höchsten Erwartungswert getroffen werden (Erikson und Jonsson 1996a,b). Der Unterschied zu Boudons Ansatz besteht vor allem in der anderen Gewichtung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. Boudon stellt Unterschiede in den Bildungserträgen hervor, Erikson und Jonsson gewichten dagegen die Erfolgswahrscheinlichkeiten als bedeutsamer (Kristen 1999). Relativ zeitgleich haben auch Breen und Goldthorpe (1997) ein formalisiertes Modell vorgestellt. Ebenfalls auf Boudons Grundannahmen beruht ein weiteres Modell der Bildungswahl nach Esser (1999).

Zentrale Annahme dieser Rational-Choice-Theorien ist die Kalkulation von Kosten und Nutzen verschiedener Handlungsalternativen. Durch die sozialschichtspezifische Gewichtung der einzelnen Parameter werden selbst bei gleichen Schulleistungen unterschiedliche Bildungsentscheidungen getroffen.

Forschungsstand

Vielfältige nationale (wie auch internationale) Befunde belegen die Existenz primärer Herkunftseffekte, also Leistungsunterschiede nach dem sozialen Hintergrund. Anders et al. (2012) weisen mit BiKS-Daten im

vorschulischen Bereich nach, dass schon die frühen Rechenkompetenzen Dreijähriger nach dem sozialen Hintergrund der Eltern differieren. Dieser Unterschied vergrößert sich im Verlauf der nächsten beiden Lebensjahre sogar noch. Erklärt werden kann dies über schichtspezifische Lernumwelten, die bereits bei Schulstart zu differenziellen Ausgangsvoraussetzungen führen (Becker und Biedinger 2006; Becker 2007).

Diesen Zusammenhang von sozialem Hintergrund und Leistungen zeigen auch die Ergebnisse der Internationalen Grundschulleseuntersuchung (IGLU) am Ende der Grundschulzeit und belegen damit, dass die Grundschule die sozialen Ungleichheiten in den Lernbedingungen nicht ausgleichen kann: Je höher der soziale Status und die Bildung der Eltern, desto höher fallen die gemessenen Kompetenzen aus (Bos et al. 2007a; Schwippert et al. 2003). Mit Eintritt in das gegliederte Schulsystem vergrößert sich dieser Zusammenhang der familiären Herkunft mit den Kompetenzwerten von Schülern im internationalen Vergleich. Dieses Ergebnis kann mit PISA-Daten sowohl für Lese- als auch Mathematikkompetenzen nachgewiesen werden (Baumert und Schümer 2001; Baumert et al. 2006).

Darüber hinaus weisen Relikowski & Meulemann (2012) die zeithistorische Konstanz dieses Effekts anhand eines Vergleichs zweier hessischer Stichproben der Jahre 1969 und 2007 nach.

Über die sozialen Disparitäten im Leistungserwerb hinaus fällt das Entscheidungsverhalten schichtspezifisch aus. Übereinstimmend werden soziale Disparitäten beim Übertritt zur weiterführenden Schulen berichtet (Arnold et al. 2007; Baumert und Schümer 2001; Cortina und Trommer 2003). Beispielsweise ist die Chance statt einer niedrigeren Schulform das Gymnasium zu besuchen für ein Kind der oberen Sozialschicht bei gleichen schulischen Leistungen vier- bis sechsmal höher als für ein Kind mit Eltern aus der Arbeiterschicht. Umgekehrt besuchen Kinder aus der oberen Sozialschicht bei gleichen Kompetenzen mit geringerer Wahrscheinlichkeit die Hauptschule als Kinder aus der Arbeiterschicht (Baumert und Schümer 2001; Ditton et al. 2005).

Dieser Zusammenhang bleibt auch dann bestehen, wenn – wie in den Studien geschehen – die schulische Leistung, das heißt die primären Effekte, kontrolliert werden (Ditton et al. 2005; Kurz und Paulus 2008; Paulus und Blossfeld 2007). Folglich kommen hier vor allem sekundäre Effekte zum Tragen, insbesondere schichtspezifische Unterschiede in der gefühlten Erreichbarkeit eines bestimmten Bildungsabschlusses (Keller und Zavalloni 1964), statusabhängige Bildungserträge und -kosten (Boudon 1974b) sowie statusbedingte Unterschiede in der Bewertung gleicher Bildungsabschlüsse, die in aller Regel auf die Wirksamkeit des Statuserhaltungsmotivs zurückgeführt werden (Breen und Goldthorpe 1997). Daneben spielt die elterliche Wahrnehmung des eigenen Kindes eine große Rolle. Für Eltern mit hoher Bildung haben der eigene Schulabschluss, die Stellung im Beruf und der soziale Status einen stärkeren Einfluss auf die Bildungsaspirationen als die tatsächliche schulische Leistung des Kindes (Ditton 1992; Ditton et al. 2005). Verstärkt wird dieser Effekt durch die Neigung von Eltern aus höheren Sozialschichten, sich den Sekundarschulempfehlungen der Lehrer zu widersetzen (Becker 2000; Bellenberg et al. 2004; Ditton und Krüsken 2009). Ditton (1992) erklärt diesen Effekt mit einem größeren Selbstvertrauen dieser Eltern und ihren Fähigkeiten, ihre Kinder unterstützen zu können.

Eine weitere wichtige Dimension stellt der Migrationshintergrund dar, der bei der Betrachtung von Unterschieden im Leistungs- und Entscheidungsverhalten berücksichtigt werden muss. Denn Kinder mit Migrationshintergrund weisen große Nachteile im Bildungserwerb auf, dies belegen z.B. Ergebnisse der IGLU- (Bos et al. 2003) als auch der PISA-Studien (Stanat und Christensen 2006). Auch nach Kontrolle sozialer Herkunftseffekte bleiben im Mittel signifikante Leistungsdisparitäten zwischen allochthonen und autochthonen Schülern bestehen. Diese Effekte schreiben Kristen und Dollmann (2009) primären Effekten ethnischer Herkunft zu, welche in einer geringeren ziellandspezifischen Ressourcenausstattung wie der Sprache und schulspezifischen Kenntnissen ihren Ursprung haben.

Verschiedene Bildungsstudien berichten darüber hinaus ein spezifisches Bildungsverhalten von Eltern mit Migrationshintergrund. Trotz vergleichsweise schlechter schulischer Leistungen zeigen diese im Ver-

gleich zu einheimischen Eltern häufig sehr ambitionierte Bildungsaspirationen (Ditton et al. 2005; Gresch 2012; Kristen und Dollmann 2009; Relikowski et al. 2012). Auf der Suche nach einer Erklärung analysieren Relikowski et al. (2012) zwei bestehende Hypothesen. Sie finden sowohl Hinweise für die Gültigkeit der Immigrant-Optimism als auch für die Informationsdefizithypothese. Während die Immigrant-Optimism Hypothese Migranten als selektive Gruppe mit besonderen Aufstiegsambitionen und dem Wunsch einer Verbesserung ihrer Lebensumstände wahrnimmt (Heath und Brinbaum 2007), stellt die Informationsdefizit-Hypothese den Umstand geringerer Kenntnisse über Anforderungen und Restriktionen des Bildungssystems des Aufnahmelandes in den Mittelpunkt der Erklärung. Daraus resultiert eine falsch eingeschätzte Umsetzbarkeit hoher Bildungsabschlüsse und in der Folge besonders hoher Bildungsaspirationen (Relikowski et al. 2012).

Im Gegensatz zu einheimischen Eltern scheitert die Realisierung der hohen Aspirationen an den beschriebenen Leistungsnachteilen. Schüler mit Migrationshintergrund sind in der Folge in den Gymnasien unterrepräsentiert, während sie im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund häufiger die Haupt- und Förderschulen besuchen. Insgesamt verlassen sie die Schule mit niedrigeren Schulabschlüssen oder ganz ohne Abschluss (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; Cortina und Trommer 2003).

Ein weiterer Faktor, welcher zu Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung führen kann, betrifft die beschriebenen Übergangsregelungen, welche den Eltern, je nach bundeslandspezifischen Regularien, ein mehr oder minder eingeschränktes Mitspracherecht zugesteht. Hillmert und Jacob (2005a) versuchen die Frage zu beantworten, inwieweit die Struktur und die institutionellen Eigenschaften des Bildungssystems Bildungsungleichheiten erklären können. Hierzu differenzieren sie zwischen unmittelbaren Vorgaben, die sich auf die Festlegung von Zugangskriterien, als auch auf das verfügbare Schulangebot und auf Einflüsse, die sich auf Interaktionen mit anderen Bedingungsfaktoren beziehen. Im Zusammenspiel begrenzen diese Faktoren die individuellen Entscheidungsmöglichkeiten. Schuchart und Maaz leiten daraus die

These ab, „dass institutionelle Bedingungen im Sinne von ‚Gelegenheitsstrukturen‘ auf die Schulabschlusswünsche“ (2007: 649) wirken.

Vor allem der Grad der Verbindlichkeit der Lehrerempfehlung ist ein zentraler Parameter, der die soziale Ungleichheit in der Verteilung auf die verschiedenen Schulformen des gegliederten Schulsystems reguliert. Der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Ausprägung der elterlichen Aspirationen sowie der nachfolgenden Entscheidung ist mit den sekundären Herkunftseffekten beschrieben und weiter oben bereits belegt worden.

Aber auch das Lehrerurteil ist nicht frei von leistungsfremden Einflüssen, dies belegt eine Reihe von Studien (Bos et al. 2004; Lehmann et al. 1998; Schneider 2011).

Um bundeslandspezifische Regularien zu vergleichen, kann man nun die Urteile von Eltern und Lehrern im Hinblick auf den Einfluss leistungsrelevanter und leistungsfremder Kriterien betrachten. Inzwischen herrscht in der Forschungslandschaft die Überzeugung vor, dass eine verbindliche Lehrerempfehlung zu einer Reduktion sozialer Ungleichheit führt. Diese Schlussfolgerung lassen Studien mit unterschiedlichen Vergleichen zu. Ditton et al. (2005) stellen die Lehrerempfehlung und die elterlichen Bildungsvorstellungen mithilfe einer bayerischen Stichprobe gegenüber. Auch wenn sich bei den Empfehlungen der Lehrkraft Einflüsse der sozialen Herkunft nachweisen lassen, diese also nicht allein meritokratischen Prinzipien folgen, sind sie stärker an den schulischen Leistungen orientiert als die Bildungsaspirationen der Eltern. Die elterlichen Bildungswünsche sind dagegen in weitaus stärkeren Maß durch den familiären Hintergrund geprägt. In dieselbe Richtung deuten die Analysen von Gresch et al. (2009). Mithilfe eines Bundeslandvergleichs zeigen sie zunächst, dass sich Eltern mit einem hohen Sozialstatus eher über eine Lehrerempfehlung hinwegsetzen und ihr Kind an einer höheren Schulform anmelden. Diese Tendenz ist in Bundesländern mit freiem Elternwillen stärker ausgeprägt. Dollmann (2011) analysiert das Ausmaß der sozialen Ungleichheit anhand eines Zeitvergleichs vor und nach der Einführung der verbindlichen Übertrittsempfehlung in Nordrhein-Westfalen. Eine verbindliche Übergangsregelung kann seinen Ausführungen zufolge den Einfluss sozialer Herkunft vor allem

bei der Entscheidung zwischen dem Besuch einer Realschule und dem Gymnasium reduzieren. Ebenfalls anhand eines Zeitvergleichs untersuchen Relikowski und Meulemann (2012) den Einfluss primärer und sekundärer Herkunftseffekte 1969, als die Lehrerempfehlung einen bindenden Charakter hatte, und 2007, als die Regularien einen freien Elternwillen vorsahen. Entgegen ihrer Annahmen und den bisher dargestellten Befunden finden sie einen leichten Rückgang des Gesamteffekts sozialer Herkunft, der durch eine Verringerung sekundärer Herkunftseffekte erklärt werden kann. Auch wenn dieser Befund den bisherigen Ergebnissen zu widersprechen scheint, muss berücksichtigt werden, dass im Zuge der Bildungsexpansion viele Faktoren Auswirkungen auf sekundäre Effekte gehabt haben. Vor allem die Einführung der Gesamtschule und der Förderstufe mit der Möglichkeit einer Verschiebung der Entscheidung einer konkreten Sekundarschulform können ebenfalls zu diesem Ergebnis beigetragen haben.

2.9 Hypothesen

Entwicklung der Aspirationen und Vollzug des Sekundarschulübertritts nach den Kriterien Bildungshintergrund, Migrationshintergrund, Bundesland und Geschlecht

Hypothese 3.1 Im Vergleich zu bildungsnahen Eltern sollten Eltern mit niedrigerem Bildungshintergrund (auch unter Kontrolle der Leistung) niedrigere Abschlussmöglichkeiten für das eigene Kind als wahrscheinlich einschätzen. Mit Blick auf die Entwicklung der Entscheidung wird zusätzlich ein Absenken der Aspirationen bildungsferner Eltern erwartet. Im Vergleich zu Kindern bildungsnaher Elternhäuser sollten sich diese eher in niedrigeren Schulformen wiederfinden.

Hypothese 3.2 Eltern mit Migrationshintergrund sollten durchschnittlich höhere Aspirationen aufweisen. Unter Kontrolle der Noten sollte sich der Abstand zwischen autochthonen und allochthonen Eltern in Hinblick auf das Abschlussziel Abitur weiter erhöhen, da bekannt ist, dass Kinder mit Migrationshintergrund durchschnittlich schlechtere Leistungen aufweisen. Mit Näherrücken der Entscheidung wird zumindest eine tendenzielle Anpassung an die begrenzte(re)n Möglichkeiten erwartet und damit ein Absenken der Aspirationen. Bei der Entscheidung sollten sich Kinder mit Migrationshintergrund – unter Kontrolle ihrer Leistungen – in anspruchsvolleren Schulformen wiederfinden lassen als ihre autochthonen Klassenkameraden.

Hypothese 3.3 Aufgrund des offeneren Zugangssystems sollten hessische Eltern höhere Abschlüsse für ihre Kinder anstreben, da diese (im Vergleich zu Bayern) auch leichter erreicht werden können und die Gefahr eines Scheiterns geringer gewertet wird. Im Gegensatz sollte die Vorstrukturierung durch die bindende Lehrerempfehlung in Bayern dazu führen, dass sich elterliche Erfolgserwartungen für bestimmte Schulabschlüsse von vornherein an den antizipierten (begrenzteren) Möglichkeiten orientieren. Darüber hinaus sollte aufgrund der restriktiv gestalteten Bedingungen in Bayern eine stärkere Anpassung der elterlichen Präferenzen in Richtung niedrigerer Abschlüsse stattfinden. In der Entscheidung sollte sich dieses Muster wiederfinden, als dass mehr

hessische Schüler in Schulen mit anspruchsvollen Abschlüssen übertreten.

Hypothese 3.4 In Bayern wird ein stärkerer Einbezug der Noten des Kindes sowie der Lehrerempfehlung erwartet, welche die Bundeslandunterschiede in der Höhe der Abschlussaspirationen als auch im Besuch der verschiedenen Sekundarschulformen erklären sollten.

Hypothese 3.5 In der Ausbildung der elterlichen Abschlussaspirationen sowie der tatsächlichen Übergangsentscheidung wird einhergehend mit der Befundlage (siehe Forschungsstand in Kapitel 2.8) in offenen Systemen ein stärkerer Einfluss der sozialen Herkunft erwartet. In Hessen sollte sich dementsprechend die Bildung der Eltern stärker niederschlagen, während der Einfluss dieser in Bayern geringer sein sollte. Vor allem die Entscheidung zwischen dem Besuch der Realschule und dem des Gymnasiums sollte dieses Bild zeigen. Der Kontrast Hauptschule versus Realschule ist aufgrund der unterschiedlichen Übergangszahlen in den beiden Bundesländern schwer vergleichbar.

Hypothese 3.6 Zunächst werden höhere elterliche Ausgangsaspirationen für Mädchen erwartet, die sich über den Leistungsvorteil erklären lassen sollten. Da das schulische Selbstkonzept von Jungen höher ist, sollte die Einführung dieses Erklärungsfaktors zu einer Erhöhung der Aspirationen von Eltern von Jungen führen. Analoge Ergebnisse werden für die Entscheidung erwartet.

Einfluss der Bezugsnormorientierung auf die elterliche (Vor-)Entscheidung

Hypothese 3.7 Ein verstärkter Informationsfluss infolge einer aktiven Partizipation am Schulleben sollte über die Umsetzung effizienterer Unterstützungsmöglichkeiten zu der Überzeugung führen, dass höhere Bildungsabschlüsse erreichbar sind. Innerhalb des Klassenkontextes kann sich zudem eine bildungsförderliche Norm etablieren, die von den Eltern übernommen wird und sich auf die individuelle Einschätzung der Abschlussmöglichkeiten für das eigene Kind niederschlägt.

Hypothese 3.8 Für die Häufigkeit der Lehrergespräche ist ein differenzieller Einfluss zu erwarten. Einige zusätzliche Kontakte sollten den

Informationsaustausch begünstigen und damit zu einer gesteigerten Wahrnehmung in der Erreichbarkeit eines hohen Bildungsabschlusses führen. Viele Gespräche sind dagegen ein Anzeichen dafür, dass es sich um negativ selektierte Kinder handelt. Die zahlreichen Gespräche sind wahrscheinlich von den Lehrern angeregt worden, da besondere Probleme mit den Eltern besprochen werden müssen. Damit können diese zu einer Reduktion der elterlichen Aspiration bzw. zu einer Entscheidung für eine weniger anspruchsvolle Schulform führen, als dass die Lehrkraft aus möglichen Problemverhalten Einschränkungen für die Bildungskarriere ableitet.

Hypothese 3.9 Wenn Parameter einer Kosten-Nutzen-Kalkulation für die Ausbildung der Übertrittsentscheidung eine Rolle spielen, sollte eine Veränderung dieser Faktoren (Kosten- oder Nutzenfaktoren hoher Bildung, Leistung) zu einer Neubewertung der Abschlussaspiration führen. Für die endgültige Sekundarschulwahl wird erwartet, dass hohe antizipierte Kosten die Wahl der jeweils niedrigeren Schulform begleiten, während eine ausgeprägte Nutzenwahrnehmung hoher Bildung entsprechend mit der Wahl eines anspruchsvollen Bildungsgangs einhergeht.

Hypothese 3.10 Im Rahmen von Rational-Choice-Ansätzen lässt sich die Hypothese eines schichtspezifischen Einbezugs dieser Parameter ableiten. Bildungsnahe Schichten entscheiden sich selbst bei geringeren Erfolgsaussichten für höhere Schulformen, um einen Statusverlust zu vermeiden. Damit wird vermutet, dass mit steigender Bildungsnähe die Bedeutung der Noten für die Aspirationsentwicklung abnimmt. Zudem sollten bildungsnahe Eltern selbst bei der Antizipation großer finanzieller und zeitlicher Kosten nicht von ihren hohen Aspirationen abweichen. Höhere Bildungsschichten bewerten (unter der Annahme, dass sie ein vergleichsweise höheres Einkommen haben) monetäre Aufwendungen vergleichsweise geringer. Zudem haben sie ein höheres eigenes Unterstützungspotential inne.

3 Daten und Methoden

Es folgt eine kurze Einführung in die Datenbasis der BiKS 8-14 Studie, auf welcher die empirischen Analysen beruhen. Im Anschluss werden die zentralen abhängigen Variablen beschrieben, die in Kapitel 2.1 und 2.5 theoretisch eingeführt wurden. Daraufhin wird eine Übersicht über die erklärenden Variablen gegeben, die den zugrunde liegenden theoretischen Ansätzen zugeordnet werden (siehe Kapitel 2.2, 2.3, 2.7 und 2.8). Schließlich wird das konkrete methodische Vorgehen dargelegt.

3.1 Überblick über die Datenbasis BiKS-8-14

Die empirischen Analysen basieren auf Daten der BiKS-Studie (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter). Das an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg angesiedelte Projekt ist interdisziplinär angelegt. Ein Team von Wissenschaftlern der Soziologie, Pädagogik und Psychologie hat es sich zum Ziel gesetzt, Prozesse des Kompetenzerwerbs und der Entscheidungsbildung am Übergang des Elementarbereichs und des Sekundarbereichs zu untersuchen. Im Zentrum stehen zwei Panelstudien: (1) die Studie BiKS-3-8, in der Kinder ab dem 3. Lebensjahr bis in die 2. Klasse der Grundschule begleitet werden (vgl. Bos et al. 2007b); und (2) die Studie BiKS-8-14, die die Schullaufbahn von Kindern ab der 3. Klasse der Grundschule bis in die 7. Klasse verfolgt. Beiden Studien liegen geschichtete Zufallsstichproben aus Schulen zugrunde, die sich auf mehrere Stadt- und Landkreise in den Bundesländern Bayern und Hessen beschränken (vgl. Kurz et al. 2007). Die Auswertungen der vorliegenden Arbeit beruhen auf den Daten der ersten drei Messzeitpunkte (MZP) der Studie BiKS-8-14, die in den Grundschulen von Mitte der dritten Klasse (Frühjahr 2006) bis zur Mitte der vierten Klasse in halbjährlichem Abstand erhoben wurden. Die Bruttostichprobe umfasst 155 Klassen aus 82 Schulen mit 2395 Schülern und Eltern, wobei das Verhältnis der Fallzahlen von Bayern zu Hessen in etwa 2:1 beträgt. Zum ersten Messzeitpunkt konnte bei der CATI-gestützten Elternbefragung eine Ausschöpfung (bezogen auf die Bruttostichprobe) von 95,0% erzielt werden, zum zweiten Messzeitpunkt von 91,0% und zu Messzeitpunkt drei schließlich von noch 75,7%. Damit liegen zum Zeitpunkt des drit-

ten Messzeitpunktes für 1812 Eltern Informationen vor. Für den kindbezogenen Einschätzbogen, der von der Lehrkraft ausgefüllt wurde, konnte zum Messzeitpunkt eins ein Rücklauf von 95,0%, zum Messzeitpunkt zwei von 87,0% und zum Messzeitpunkt drei von schließlich 83,3% erreicht werden, so dass für 1994 Schüler Informationen vorliegen (Kurz et al. 2007).

Genutzt werden die Daten der standardisierten telefonischen Befragungen der Eltern, welche zur Erfassung der familialen Rahmenbedingungen, des sozialen Hintergrunds sowie der subjektiven Einstellungen, Präferenzen und Bewertungen von Bildungsalternativen zum Einsatz kamen. Zudem werden Informationen der Lehrkräfte verwendet, die zu jedem BiKS-Kind einen Einschätzbogen ausgefüllt haben, sowie im Lehrerfragebogen Angaben zu ihrer eigenen Person als auch zum gesamten Klassenkontext gegeben haben. Schließlich werden die Schüler selbst im Schülerfragebogen um Auskunft gebeten.

3.2 Zentrale Variablen

Abhängige Variablen

Die Tabellen 4 und 5 geben die relevanten Informationen der zu erklärenden Variablen wieder, auf welche in den folgenden Abschnitten eingegangen wird: Hier werden der genaue Wortlaut der Messinstrumente sowie die Antwortoptionen aufgeführt. Gleichzeitig sind relevante Maßzahlen abgetragen. In dieser Übersicht sind die Rohwerte abgetragen, die multivariaten Analysen werden auf Basis standardisierter Werte berechnet.

Notendurchschnitt

In den Analysen der ersten Studie in Kapitel 4.1 wird die abhängige Variable anhand des Notendurchschnitts der Kernfächer Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht abgebildet. Diese Information wird dem Einschätzungsbogen der Klassenlehrer für jedes Kind entnommen. Für eine leichtere Interpretation wurde die Variable umkodiert, so dass höhere Werte bessere Leistungen bedeuten. Kapitel 2.1 führt die Bedeutung dieses Indikators schulischen Erfolgs auf.

Schulisches Selbstkonzept

Ein weiteres Maß schulischen Erfolgs stellt das schulische Selbstkonzept dar, welches in Kapitel 2.1 ebenfalls theoretisch vorgestellt wird. Im Schülerfragebogen schätzen die Kinder ihre Fähigkeiten in Bezug auf drei Facetten schulischen Lernens ein. Das resultierende latente Konstrukt weist eine gerade ausreichend hohe interne Konsistenz auf. In Kapitel 4.2 können in längsschnittlichen Analysen die standardisierten Daten aller drei Erhebungszeitpunkte während der Grundschulzeit genutzt werden.

Realistische Bildungsaspiration

Im zweiten Teil der empirischen Fragestellung dieser Arbeit in Kapitel 5 werden die elterlichen Bildungsentscheidungen betrachtet. Diese wurden zu allen drei Erhebungszeitpunkten während der Grundschulzeit für die drei Schulformabschlüsse nach der Hauptschule, der Realschule und dem Gymnasium erfragt.

Tabelle 4: Deskriptive Maße der verwendeten abhängigen Variablen Noten, Selbstkonzept und Bildungsaspiration (MZP 1-3)

	MZP	M	SD	α	N
<i>Note (Deutsch, Mathematik, Heimat-und Sachunterricht)</i>	1	4.50	.82		2252
Individueller Notendurchschnitt reko-	2	4.54	.79		2008
diert. (1) ungenügend, (2) mangelhaft,	3	4.46	.83		1964
(3) ausreichend, (4) befriedigend,					
(5) gut, (6) sehr gut. Lehrereinschätz-					
bogen.					
<i>Schulisches Selbstkonzept</i>	1	3.42	.54	.48	2199
Wenn ich mich genug anstrengte, kann	2	3.39	.52	.50	2156
ich sehr gute Leistungen erreichen; ich	3	3.45	.51	.54	2029
kann mir viel merken; mir fallen in der					
Schule viele Aufgaben leicht.					
(1) stimmt nicht, (2) stimmt eher nicht,					
(3) stimmt eher, (4) stimmt. Schüler-					
fragebogen.					
<i>Realistische Bildungsaspiration (Item c)</i>	1	3.36	1.29		2009
Und wenn Sie nun an die Schulleis-	2	3.29	1.23	-	1943
tungen von (Name des Kindes) denken,	3	3.32	1.26		1758
[a]halten Sie es für (5) sehr wahrschein-					
lich, (4) eher wahrscheinlich, (3) teils-					
teils, (2) eher unwahrscheinlich oder					
(1) sehr unwahrscheinlich, dass (Name					
des Kindes) den Hauptschulabschluss					
schaffen wird?] c) Und wie sieht es mit					
dem Abitur aus? Elterninterview.					

Anmerkungen: BiKS 8-14, MZP 1-3, eigene Berechnungen

In Anlehnung an die Differenzierung zwischen idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen (vgl. Haller 1968), werden für die nachfolgenden Analysen die realistischen Aspirationen verwendet, auf die in Kapitel 2.5 eingegangen wurde. Diese geben die Wahrscheinlichkeit eines Bildungsabschlusses an, der angesichts der gegebenen strukturellen Umstände (sozioökonomische Position der Eltern und Schulleistung des Kindes) als von den Eltern realisierbar eingestuft wird. Die elterliche Abschlussaspiration Abitur fließt in den längsschnittlichen Analysen

mit allen drei Messzeitpunkten ein. Damit wird der Fokus auf hohe Bildung gesetzt. Gleichzeitig impliziert eine schwache Ausprägung der Bildungsaspiration Abitur, dass den beiden Schulabschlüssen nach der Hauptschule bzw. nach der Realschule mehr Gewicht gegeben wird. Aus der Aspiration für hohe Bildung lassen sich somit auch Rückschlüsse auf die Abschlussaspiration für niedrigere Bildungsabschlüsse ableiten.

Wahl der Sekundarschule

Die letzte zu erklärende Variable stellt die endgültige Sekundarschulwahl dar. Kapitel 2.5 geht auf die theoretische Bedeutung dieser Variable ein, die in Kapitel 5 empirisch untersucht wird. Hier wird auf die Information aus den telefonischen Elterninterviews des vierten Messzeitpunktes zurückgegriffen – also nach dem erfolgten Übertritt in das gegliederte Schulsystem.

Tabelle 5: Deskriptive Maße der abhängigen Variablen: Sekundarschulwahl (MZP 4)

<i>Schulformwahl der Sekundarstufe</i>		
Welchen Schultyp besucht Ihr Kind jetzt? (0) nein, (1) ja	<i>Anteil</i>	<i>n</i>
Hauptschule	22.59	364
Realschule	16.28	390
Gymnasium	42.34	1014

Anmerkungen: BiKS 8-14, MZP 3,4, eigene Berechnungen

Wenn von den Eltern zu diesem Zeitpunkt während des fünften Schuljahres keine Angabe über den Schulbesuch ihres Kindes vorliegt, wird die Information kurz vor dem Übertritt verwendet (MZP 3). Die Schulformzweige der kooperativen Gesamtschule wurden den Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium zugeordnet. Bei den sieben Kindern, für die diese Spezifikation nicht vorlag, wurde eine Zuordnung anhand der Lehrerempfehlung vorgenommen.

Unabhängige Variablen

Im Folgenden werden die erklärenden Indikatoren vorgestellt. In die Analysen fließen auch die im vorangegangenen Abschnitt vorgestellten abhängigen Variablen teilweise als unabhängige Indikatoren ein. Da diese bereits beschrieben wurden, werden diese hier nicht mehr gesondert aufgeführt. An dieser Stelle werden die Indikatoren nach ihrer angenommenen theoretischen Wirkweise blockweise beschrieben. Die beigefügten Tabellen 6 und 7 geben zusätzliche Informationen zu wichtigen Maßzahlen. Auch hier werden Rohwerte berichtet, die folgenden Analysen basieren auf standardisierten Werten.

Sozialkapital/ Einfluss von Bezugsgruppen

Um die Beziehungsqualität im Klassenkontext zu berücksichtigen, wird zum einen die *Soziale Integration* für die Relationen zwischen den Schülern, zum anderen mit dem *Gefühl des Angenommenseins* auch das Verhältnis zur Lehrkraft herangezogen. Diese Indikatoren stehen für die empfundene Beziehungsqualität im Klassenkontext und wurden zu allen drei Erhebungszeitpunkten von den Schülern selbst berichtet. Beide Maßzahlen, die als summierte Faktorwerte gebildet wurden, weisen eine ausreichend hohe interne Konsistenz auf.

Der Anteil der Freunde, die voraussichtlich ein Gymnasium besuchen werden, wurde in den telefonischen Elterninterviews im zweiten Halbjahr der vierten Klasse erfragt. Da diese Information erst zu diesem Zeitpunkt bekannt ist, kann nicht auf weitere Datenpunkte zurückgegriffen werden. Der Anteil an potentiellen Gymnasiasten im Freundeskreis des Kindes stellt einen Proxy für ambitionierte Bildungsziele der Freunde dar.

Innerfamiliales Sozialkapital wird durch drei Indikatoren gemessen: *Respektvoller Umgang* – hier ist der Fokus auf die alltägliche Verständigung gelegt, sowie *Schulische Unterstützung* und *Idealistische Bildungsaspirationen* – diese stellen schulische Belange in den Vordergrund. Die ersten beiden Indikatoren entstammen den Schülerangaben, die Aspirationen wurden von den Eltern erfragt. In Abgrenzung zu den realistischen Aspirationen sind die idealistischen Bildungsaspirationen als Abschlusswunsch zu interpretieren, welcher sich laut den Annahmen

Colemans (1988) in einer verstärkten schulischen Betreuung des Kindes auf die Leistungen des Kindes auswirken sollte. Die *Idealistischen Aspirationen* sind sehr rechtsschief und der Index *Schulische Unterstützung* zeigt eine sehr niedrige interne Konsistenz. Mangels Alternativen wird diese Messung dennoch berücksichtigt, allerdings mit dem Hinweis auf eine vorsichtige Interpretation der Ergebnisse.

Um den Einfluss von Bezugsgruppen zu messen, werden die *Bildungspläne der Eltern auf Klassenebene* betrachtet. Die Angaben der Eltern der Klassenkameraden werden dazu aufsummiert und durch die Anzahl der gültigen Werte von Eltern einer Klasse geteilt. Unberücksichtigt bleibt der jeweilige individuelle Wert, um tatsächlich nur den Einfluss relevanter Anderer auf die jeweils individuelle (Vor-)Entscheidung ermitteln zu können.

Die *Häufigkeit des Gesprächs mit Lehrern außerhalb des Elternabends* im vergangenen Schuljahr geht als Indikator zur Erfassung der Geschlossenheit zwischen Schule und Familie ebenfalls in die Analysen ein. Für die multivariaten Analysen werden zwei Varianten dieser Variable verwendet, die zu Ende des dritten Schuljahres von den Eltern erfragt wurde: Zum einen wird die standardisierte Variable eingeführt, zum anderen fließt diese Information aus den Elterninterviews über die Anzahl ihrer Lehrergespräche während des vergangenen Schuljahres zusätzlich über eine kategorisierte Variable mit folgenden Ausprägungen und Zellbesetzungen ein: *Kein Lehrergespräch* geführt zu haben, gaben 22% der befragten Eltern an, *1 oder 2 Gespräche* führten 39% der Eltern, 24% der Eltern sprachen *3 oder 4 Mal* mit dem Lehrer und 14% der Eltern hatten häufigere Gespräche mit Lehrern (*mehr als 5 Gespräche*). Die Angaben sind von Ausreißern bereinigt.

Zwei weitere Indikatoren, die den Kontakt der Eltern zur Schule messen, stellen die Angaben der Eltern zur *Mithilfe bei Festen* sowie zum *regelmäßigen Besuch von Elternabenden* dar. Beide Variablen wurden dem Messzeitpunkt 3 (zweites Halbjahr der vierten Klasse) entnommen.

Tabelle 6: Deskriptive Maße der verwendeten unabhängigen Variablen (Sozialkapital/ Einfluss von Bezugsgruppen)

	MZP	M	SD	α	N
<i>Soziale Integration</i>	1	3.40	.78	.72	2198
Meine Mitschüler sind nett zu mir. Ich	2	3.40	.74	.76	2154
komme mit den anderen Kindern in	3	3.44	.73	.80	2026
der Klasse gut aus. (1) stimmt nicht,					
(2) stimmt eher nicht, (3) stimmt eher,					
(4) stimmt. Schülerfragebogen					
<i>Gefühl des Angenommenseins</i>	1	3.44	.63	.77	1047
Meine Lehrer sind gerecht zu mir.	2	3.33	.64	.79	2157
Meine Lehrer mögen mich. Meine	3	3.30	.71	.84	2027
Lehrer kümmern sich um mich. Mei-					
ne Lehrer schimpfen zu viel mit mir.					
Meine Lehrer helfen mir, wenn ich					
Hilfe brauche. (1) stimmt nicht,					
(2) stimmt eher nicht, (3) stimmt eher,					
(4) stimmt. Schülerfragebogen					
<i>Anteil der Freunde, die ein Gymnasium</i>	3	2.93	1.05		1710
besuchen werden					
Und wie viele Freunde von [Zielkind]					
besuchen ab dem nächsten Schuljahr					
ein Gymnasium? (1) keine, (2) die					
Minderheit, (3) etwa die Hälfte, (4) die					
Mehrheit, (5) alle. Elterninterview					
<i>Respektvoller Umgang</i>	1	3.02	1.01	-	1037
Fühlst Du Dich von Deinen Eltern	2	3.23	.87	-	2124
ernst genommen? (1) nein, nie, (2) ja,	3	3.25	.87	-	2011
aber selten, (3) ja, oft, (4) ja, immer.					
Schülerfragebogen					
<i>Schulische Unterstützung</i>	2	3.74	.42	.36	2156
Meine Eltern fragen mich, wie es in					
der Schule war. Meine Eltern freuen					
sich, wenn ich gute Noten bekomme.					
Meine Eltern helfen mir, wenn es					
Schwierigkeiten, wie z.B. Streit oder					
Ungerechtigkeiten in der Schule gibt.					
(1) stimmt nicht, (2) stimmt eher					
nicht, (3) stimmt eher, (4) stimmt.					
Schülerfragebogen					

Anmerkungen: BiKS 8-14, MZP 1-3, eigene Berechnungen

Tabelle 6 (Fortsetzung): Deskriptive Maße der verwendeten unabhängigen Variablen (Sozialkapital/ Einfluss von Bezugsgruppen)

	MZP	M	SD	α	n
<i>Idealistische Bildungsaspiration (Item c)</i>	1	4.37	1.12	-	2157
Nun möchte ich gerne von Ihnen	2	4.38	1.11	-	1978
wissen, welchen Schulabschluss Sie	3	4.32	1.20	-	1795
sich für [Zielkind] wünschen, und					
zwar unabhängig von seinen/ihren					
derzeitigen Schulleistungen und auch					
unabhängig davon, ob der jeweilige					
Abschluss auf der von [Zielkind] der-					
zeit besuchten Schule angeboten wird.					
[a] Entspricht ein Hauptschulab-					
schluss Ihrer Idealvorstellung (5) voll					
und ganz, (4) eher ja, (3) teils-teils, (2)					
eher nicht, oder (1) überhaupt nicht?]					
c) Und wie ist es mit dem Abitur?					
Elterninterview					
<i>Idealistische Bildungsaspiration der</i>	1	4.37	.44	-	2156
<i>Eltern der Klassenkameraden</i>	2	4.38	.45	-	1977
Elterninterview	3	4.32	.47	-	1795
<i>Häufigkeit der Gesprächs mit Lehrer</i>	2	2.81	4.12	-	1975
<i>außerhalb eines Elternabends</i>					
Haben Sie oder Ihr Partner während					
des vergangenen Schuljahres außer-					
halb von Elternabenden ein Gespräch					
mit der Lehrkraft von [Zielkind] ge-					
führt? (0) nein, (1) ja → Wie oft war das					
der Fall? (Min: 0, Max: 60) Elterninter-					
view					
<i>Regelmäßiger Besuch von Elternabenden</i>	3	Anteil ja: 96.03			1812
Besuchen Sie oder Ihr Partner regel-					
mäßig Elternabende? (0) nein, (1) ja.					
Elterninterview					
<i>Mithilfe bei der Organisation von Festen</i>	3	Anteil ja: 66.94			1812
Helfen Sie oder Ihr Partner häufig bei					
der Organisation von Festen oder					
anderen Veranstaltungen der Klasse?					
(0) nein, (1) ja. Elterninterview					

Anmerkungen: BiKS 8-14, MZP 1-3, eigene Berechnungen

Rational-Choice/ Institutionelle Restriktionen

Zudem werden Kosten- und Nutzenaspekte hoher Bildung einbezogen (siehe Tabelle 7). Diese beziehen sich auf die durch die Eltern zukünftig erwarteten *finanziellen* und *zeitlichen Kosten* bis zum Abitur. Zur Operationalisierung des *Nutzens von Bildung* wurde aus Einschätzungen der Eltern zum langfristigen Nutzen hoher Bildung ein additiver Index gebildet.

Aus den Angaben der Lehrkraft geht die *Schullaufbahneempfehlung* des Messzeitpunktes 3 in die Analysen mit ein, welche in Bayern zum Zeitpunkt der Befragung eine bindende Wirkung hatte. Diese Information ist den Eltern zum Zeitpunkt der Befragung Mitte der vierten Klasse bekannt.

Soziale Vergleiche

Ferner gehen in die Analysen die *Zeugnisnoten auf Klassenebene* ein, die von den Lehrern erfragt wurden. Unter Kontrolle der individuellen Noten kann auf diese Weise der Einfluss sozialer Vergleiche analysiert werden. Tendenziell fallen die Notenangaben der Lehrer für die gesamte Schulklassse schlechter aus als nur für die BiKS-Kinder (welche über die Elternangaben verfügbar wären). Um angesichts fehlender Werte für den gesamten Klassenkontext dennoch die validen Angaben der BiKS-Kinder zu deren relativer Positionierung im Klassenkontext adäquat zu integrieren, wurden die Werte auf Individual- und Klassenebene umkodiert, aber für die multivariaten Analysen nicht zentriert.

Tabelle 7: Deskriptive Maße der verwendeten unabhängigen Variablen (Rational-Choice/ Institutionelle Restriktionen, soziale Vergleiche)

	MZP	M	SD	α	n
<i>Finanzielle Kosten für Bildung (Item d)</i>	1	3.71	1.08	-	1914
Solange ein Kind zur Schule geht,	2	3.76	1.09	-	1918
fallen für die Eltern auch verschiedene Kosten an, wie zum Beispiel für Bücher, Schulmaterialien oder Schulausflüge. [a] Empfinden Sie diese finanzielle Belastung für Ihre Familie derzeit als (5) sehr groß, (4) eher groß, (3) teils-teils, (2) eher gering, oder (1) sehr gering] d) Und wenn er/sie bis zum Abitur zur Schule ginge? Elterninterview	3	3.68	1.04	-	1756
<i>Zeitliche Kosten für Bildung (Item d)</i>	1	3.71	1.07	-	1848
[a] Denken Sie bitte nun einmal an alle zurzeit anfallenden Tätigkeiten, die Sie im Zusammenhang mit dem Schulbesuch von [Zielkind] übernehmen: Ist der zeitliche Aufwand für Sie (5) sehr groß, (4) eher groß, (3) teils-teils, (2) eher gering, oder (1) sehr gering?] d) Und wenn er/sie bis zum Abitur zur Schule ginge? Elterninterview	2	3.90	1.04	-	1910
	3	3.84	.99	-	1753
<i>Nutzen hoher Bildung</i>	1	3.58	.85	.61	2223
Stimmen Sie den folgenden Aussagen (5) voll und ganz zu, (4) eher zu, (3) teils-teils, (2) eher nicht zu oder (1) überhaupt nicht zu? Eine hohe Schulbildung garantiert ein hohes Einkommen. Eine hohe Schulbildung schützt vor Arbeitslosigkeit. Eine hohe Schulbildung ermöglicht es, einen angesehenen Beruf zu ergreifen. Elterninterview	2	3.26	.81	.56	2012
	3	3.27	.79	.60	1810

Anmerkungen: BiKS 8-14, MZP 1-3, eigene Berechnungen

Tabelle 7 (Fortsetzung): Deskriptive Maße der verwendeten unabhängigen Variablen (Rational-Choice/ Institutionelle Restriktionen, soziale Vergleiche)

	MZP	M	SD	α	n
<i>Lehrerempfehlung Gymnasium</i>	3	Anteil Gym:42.12			1930
Welche Schule haben Sie als Lehrkraft für den Schüler/die Schülerin empfohlen? (1) Gymnasium, (0) andere Schulform [Realschule, Gesamtschule, andere Schulform]. Lehrereinschätzungsbogen					
<i>Note Klasse (Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachunterricht)</i>	1	4.41	.29	-	2116
	2	4.39	.29	-	1750
Notendurchschnitt auf Klassenebene, rekodiert. (1) ungenügend, (2) mangelhaft, (3) ausreichend, (4) befriedigend, (5) gut, (6) sehr gut. Lehrerfragebogen	3	4.33	.29	-	2032

Anmerkungen: BiKS 8-14, MZP 1-3, eigene Berechnungen

Kontrollvariablen

Als Kontrollvariablen (siehe Tabelle 8) fließen das *Geschlecht des Kindes* und das *Bundesland* (Bayern und Hessen) ein. Das innerfamiliäre Humankapital wird über den *höchsten Bildungsabschluss im Haushalt* erfasst, der dreistufig in die Analysen einfließt (maximal Hauptschulabschluss, mittlerer Abschluss und (Fach-)Hochschulreife). Zudem wird differenziert, ob *mindestens ein Elternteil im Ausland geboren* ist (die Referenz stellen Eltern dar, die beide in Deutschland geboren sind). In den Analysen in Kapitel 5 wird darüber hinaus unterschieden, ob ein *einfacher oder doppelter Migrationshintergrund* vorliegt (als Referenz dienen auch hier autochthone Eltern). Diese Angaben entstammen dem ersten Messzeitpunkt (zweites Halbjahr der dritten Klasse) und werden als zeitkonstant betrachtet.

Tabelle 8: Deskriptive Maße der Kontrollvariablen

	<i>Anteil</i>	<i>n</i>
<i>Geschlecht des Kindes</i>		2236
Mädchen	47.72	
Jungen	52.28	
<i>Bundesland</i>		2395
Bayern	64.97	
Hessen	35.03	
<i>Migrationshintergrund</i>		2228
Kein Migrationshintergrund (beide Eltern in Deutschland geboren)	76.39	
Ein Elternteil nicht in Deutschland geboren	9.25	
Beide Elternteile nicht in Deutschland geboren	14.36	
<i>Höchster Schulabschluss im Haushalt</i>		2185
Max. Hauptschulabschluss	23.66	
Realschulabschluss	33.23	
(Fach-)Abitur	43.11	
Anmerkungen: BiKS 8-14, MZP 1, eigene Berechnungen		

3.3 Methodisches Vorgehen

Studie 1: Einfluss sozialer Beziehungen auf die Schulleistung

Die erste empirische Untersuchung in Kapitel 4.1 widmet sich der Bedeutung sozialer Beziehungen für den Bildungserfolg. Dieser wird im Rahmen der vorgestellten Analysen über den Notendurchschnitt in den Fächern Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht operationalisiert. Diese Noten stellen die Grundlage für die Übertrittsempfehlung dar und sind im Gegensatz zu Kompetenzmaßen sowohl den Schülern als auch den Eltern bekannt.

Da die Abfrage der Noten stets retrospektiv erfolgte, können an dieser Stelle lediglich zwei Messzeitpunkte eingebracht werden, um zu gewährleisten, dass die Informationen der zu erklärenden Variable den erklärenden Indikatoren zeitlich nachgelagert sind.

In einem ersten Analyseschritt wird die Information des Messzeitpunkts 3 herangezogen, welcher die Zensuren des Halbjahreszeugnisses der vierten Klasse enthält. Aufgrund der Kontextabhängigkeit der Notenvergabe wurde die Mehrebenenstruktur berücksichtigt. Dass dieser Relevanz zukommt, zeigt der ICC des Nullmodells von 8%, d.h. dieser Anteil an der Gesamtvarianz ist der Klassenzugehörigkeit geschuldet. Diesem Faktor wird durch die Verwendung eines Zwei-Ebenen-Modells (Schüler-Klasse) Rechnung getragen. Für die Klassenebene liegen allerdings keine gesonderten Hypothesen vor, so dass der genesteten Datenstruktur Rechnung getragen wird, ohne inhaltlich auf die Klassenebene bei der Ergebnisdarstellung einzugehen. Mithilfe linearer Random-Intercept-Modelle wird der Einfluss verschiedener Aspekte des Sozialkapitals auf die Noten untersucht.

In einem zweiten Schritt werden zusätzlich die Noten des Messzeitpunktes 2 einbezogen, die sich auf die Informationen des Endjahreszeugnisses der dritten Klasse beziehen. Dadurch kann neben einer querschnittlichen Betrachtung eine Analyse des Einflusspotentials der theoretisch interessanten Indikatoren auf die Veränderung des Leistungsdurchschnitts erfolgen.

Studie 2: Einfluss sozialer Beziehungen auf das schulische Selbstkonzept

Als zweiter Indikator schulischen Erfolgs wird in Kapitel 4.2 das schulische Selbstkonzept betrachtet, welches zu allen Erhebungszeitpunkten während der Grundschule von den Schülern erhoben wurde. Damit ist eine Längsschnittbetrachtung dieses latenten Maßes möglich.

Um den Einfluss der Sozialbeziehungskonstrukte auf das schulische Selbstkonzept zu überprüfen, erfolgt ein zweistufiges Vorgehen: Zunächst wird eine Modellierung verwendet, die es zulässt, sowohl Effekte auf der dritten Ebene (Klassenkontext) einzuführen, als auch die Effekte relevanter Hintergrundmerkmale darstellen zu können.

Die Varianz zwischen den Klassen fällt mit 1% sehr gering aus. Allerdings deckt sich dies mit den Befunden der PISA-Studie (Baumert et al. 2006: 152). Während für den Leistungsbereich ein höherer Anteil an der Gesamtvarianz auf Kontexteffekte zurückzuführen ist, variiert das schulische Selbstkonzept stark zwischen Schülern, aber durch den Bezugsrahmen Schulklasse wenig zwischen demselben. Da der Frage nach sozialen Vergleichsprozessen nachgegangen wird, welche die Einführung des Notendurchschnitts auf Klassenebene erfordert, wird hier nichtsdestotrotz für die Klassenebene kontrolliert. Dazu wird ein Random-Coefficient-Modell gerechnet, in welchem der Slope (zeitliche Entwicklung) auf Schülerebene zufällig variieren kann (Zeit-Schüler-Klasse). Die zugrunde liegende Annahme besteht in dieser Modellierung darin, dass die Schüler nicht nur unterschiedliche Kompetenzüberzeugungen zu den verschiedenen Messzeitpunkten (random intercept) aufweisen, sondern auch, dass sich Entwicklungen der Schüler über die Zeit (random slope) unterschiedlich darstellen. Kinder mit besseren Sozialbeziehungen weisen also erstens das höhere Selbstkonzept auf (between-Varianz). Zweitens zeigen Kinder, deren Beziehungen sich verbessern, positive Veränderungen des Selbstkonzepts (within-Varianz).

Um sich rein auf die Varianz innerhalb der Personen (within-Varianz) konzentrieren zu können und damit den kausalen Effekt der Veränderungen in den sozialen Beziehungen innerhalb eines Kindes auf individuelle Entwicklungen in den Kompetenzüberzeugungen schätzen zu

können, wird im zweiten Schritt eine Fixed-Effects-Modellierung (vgl. z.B. Brüderl 2010; Rabe-Hesketh und Skrondal 2008) gewählt. Der wesentliche Vorteil besteht darin, dass die Einflüsse von allen zeitkonstanten Merkmalen kontrolliert werden, gleichgültig, ob sie beobachtet werden oder nicht. Unterschiede zwischen Schülern (between variation) oder gar zwischen Schulklassen bleiben dabei unberücksichtigt. Damit kann in diesen Zwei-Ebenen-Modellen (Schüler-Zeit) der Einfluss von Veränderungen in innerfamiliären und innerschulischen Beziehungen auf Veränderungen im schulischen Selbstkonzept getestet werden.

Studie 3: Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen

Im Rahmen der empirischen Untersuchung der elterlichen Bildungsentscheidungen in Kapitel 5 wird zunächst die Entwicklung der realistischen Bildungsaspirationen im Verlauf des dritten und vierten Grundschuljahres betrachtet. Daran anschließend erfolgt die Analyse des tatsächlichen Übertritts in die Sekundarstufe.

Für die Bildungsaspirationen kann wiederum ein längsschnittliches Vorgehen erfolgen. Um der Mehrebenenstruktur Rechnung zu tragen (der ICC beträgt 7%) wird ein lineares Regressionsmodell mit Random Intercept und Random Slope auf Individualebene geschätzt. Analog zu dem Vorgehen der Studie 2 in Kapitel 4.2 wird zusätzlich ein Fixed-Effects-Modell kalkuliert, um eine Annäherung an eine kausale Erklärung der Formation elterlicher Bildungsaspirationen zu ermöglichen. Dabei wird der Klassenkontext unberücksichtigt gelassen.

Die Modellierung der Sekundarschulwahl erfolgt im Anschluss. Diese Entscheidung erfolgt normalerweise nicht zwischen Gymnasium und Hauptschule, sondern zwischen Gymnasium und Realschule bzw. Haupt- und Realschule. Um diesem Faktor Rechnung zu tragen, wird von einem binär logistischen Modell Abstand genommen. Gleichzeitig bietet der BiKS-Datensatz alternativenspezifische erklärende Variablen. Um dem gerecht zu werden, wird ein konditionales Logit Modell kalkuliert. Dieses beruht auf bedingten Wahrscheinlichkeiten und erlaubt eine gemeinsame Schätzung von Koeffizienten über die Schultypen hinweg (McFadden 1974). Die abhängige Variable wird über die drei

Haupttypen der Sekundarstufe operationalisiert. Das Gymnasium und die Hauptschule werden jeweils im Vergleich mit der Wahl der Realschule betrachtet. Die genestete Datenstruktur wird durch die Schätzung robuster Standardfehler berücksichtigt. Als erklärende Variablen werden sowohl individuelle als auch alternativenspezifische Indikatoren aufgenommen. Erstere fließen als Interaktionsterme in die Gleichung ein, da sie nicht zwischen den Schulformen variieren.

4 Die Bedeutung sozialer Beziehungen für den Schulerfolg

In den folgenden beiden Unterkapiteln 4.1 und 4.2 wird die Bedeutung sozialer Beziehungen untersucht. Dazu werden die in der theoretischen Diskussion herausgearbeiteten Argumente empirisch geprüft. In Kapitel 4.1 werden die übertrittsrelevanten Noten der vierten Klasse sowie in einem zweiten Schritt die Leistungsentwicklung betrachtet. Als erklärende Faktoren werden Aspekte der innerfamiliären und der innerschulischen Beziehungsqualität betrachtet sowie Indikatoren des Austauschs zwischen Familie und Schule.

Die zweite Forschungsfrage widmet sich der Beeinflussung des schulischen Selbstkonzepts durch soziale Beziehungen. Hier wird wiederum die Güte der innerfamiliären Relationen betrachtet und mit den Beziehungen zu den Mitschülern und den Lehrern die innerschulische Beziehungsqualität untersucht. Ein zweiter Wirkmechanismus sozialer Beziehungen wird mit dem Fischteicheffekt eingeführt, welcher den Leistungsvergleich mit den Klassenkameraden beschreibt.

4.1 Einfluss sozialer Beziehungen auf die Schulleistung¹¹

4.1.1 Forschungsfragen

In Anlehnung an Coleman (1988) wird im Folgenden die Bedeutung von Sozialkapital für den schulischen Erfolg untersucht. Zentral für eine positive Wirkung von Sozialkapital sind enge Beziehungen sowohl im innerfamiliären als auch im außerfamiliären Kontext, welche Möglichkeiten der Transmission von Humankapital sowie bildungsförderlicher Werte und Normen schaffen. Den theoretischen Annahmen sind zahlreiche Forscher mit teilweise abweichenden Ergebnissen nachgegangen (siehe Kapitel 2.2).

Im Vordergrund der Untersuchung stehen die Schulleistungen der Kinder, die über den Notendurchschnitt in Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht erfasst werden. Diese stellen die übertrittsrelevanten Zensuren dar. Die Übergangsregelungen der BiKS-Kohorte im Schuljahr 2007/2008 sehen in Bayern eine Entscheidung auf Basis der verbindlichen Lehrerempfehlung vor, deren Grundlage der Notendurchschnitt der drei genannten Fächer ist. In Hessen nimmt die Lehrerempfehlung eine beratende Funktion ein, die endgültige Schulwahl wird den Eltern überlassen.¹² Auch die Eltern agieren nicht unabhängig von den erbrachten Noten des Kindes. Damit fällt dem Notendurchschnitt eine entscheidende Rolle für den Bildungserfolg des Kindes zu, der neben der Abbildung des aktuellen Leistungsstands auch Auswirkungen auf zukünftige Lebenschancen hat.

Unterschiedliche Indikatoren des Sozialkapitals werden angesichts ihres Einflusses auf den Notendurchschnitt untersucht: Erstens wird die Wirkung von schulrelevantem Sozialkapital in Form intensiver Beziehungsqualität zwischen den Schülern sowie der Existenz bildungsförderlicher Normen und einer guten Beziehung zur Lehrkraft getestet. Zweitens wird innerfamiliales Sozialkapital über Aspekte des alltäglichen Famili-

¹¹ Die folgenden Ausführungen weisen Ähnlichkeiten mit dem Artikel Schmitt und Kleine 2010 auf.

¹² Diese bundeslandspezifischen Regelungen sind in Kapitel 2.6 ausführlich beschrieben.

enklimas als auch über schulbezogene Indikatoren des familialen Miteinanders analysiert. Drittens werden Beziehungsaspekte zwischen Elternhaus und Schule miteinbezogen. Dazu soll die Interaktionshäufigkeit zwischen Lehrern und Eltern, die freiwillige Partizipation der Eltern an schulischen Veranstaltungen sowie der Besuch von Elternabenden betrachtet werden.

Neben der Frage, ob diese Formen des Sozialkapitals Einfluss auf den Bildungserfolg nehmen, soll zusätzlich getestet werden, ob Eltern mit einem hohen Humankapital dieses besser umsetzen können. Die Hypothesen sind in Kapitel 2.4 nach der Skizzierung des theoretischen Hintergrunds sowie des Forschungsstands expliziert.

4.1.2 Empirische Befunde

Um im Folgenden den aufgestellten Hypothesen empirisch nachzugehen, wurden schrittweise Random-Intercept-Modelle berechnet. In den Tabellen 9 und 10 sind die Modelle auf die Durchschnittsnoten des Halbjahreszeugnisses der vierten Klasse in Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht abgetragen. Die Modelle testen jeweils die Hypothesen 1.1 bis 1.5. Die Tabelle 10 ist analog zu Tabelle 9 aufgebaut, beinhaltet aber zudem die Kontrolle der Vorleistung über die Durchschnittsnoten in Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht des Endjahreszeugnisses der dritten Klasse (Information des Messzeitpunktes 2). Durch dieses Vorgehen ist es möglich, den Einfluss der unabhängigen Variablen auf eine Leistungsänderung zu beziehen. Beide Tabellen werden integrativ vorgestellt (die Modelle der Tabelle 9 enthalten den Zusatz „a“, die der Tabelle 10 den Zusatz „b“).

Tabelle 9: Einfluss des Sozialkapitals auf Noten

	M1a	M2a	M3a	M4a	M5a	M6a	M7a	M8a
Soziale Integration		0,04 *						0,02
Angenommensein		0,11 **						0,09 **
Freunde - Gymnasium		0,16 **						0,13 **
Schulische Unterstützung			0,03	0,02				0,00
Respektvoller Umgang			0,08 **	0,08 **				0,06 **
Idealistische Aspiration			0,18 **	0,10 **				0,16 **
Aspiration * Mittlere Reife				0,09 *				
Aspiration * Abitur				0,14 **				
Elternabend					0,13	0,16	0,14	0,15
Feste					0,13 **	0,15 **	0,14 **	0,12 **
Lehrergespräche					-0,10 **		-0,24 **	
Anzahl Lehrergespräch : 0 (Ref. 3, 4)						0,30 **		0,25 **
Anzahl Lehrergespräch :1,2						0,17 **		0,14 **
Anzahl Lehrergespräch : > 5						-0,12 +		-0,13 *
Lehrergespräche * Mittlere Reife							0,15 *	
Lehrergespräche * Abitur							0,15 *	

Anmerkungen: BiKS 8-14, MZP 1-3, eigene Berechnungen, n(Schüler): 1255, n(Klassen): 133, Lineare Regressionen mit Random Intercept, Angabe der Regressionskoeffizienten, ICC im Nullmodell: 0,09, + p<0.10, * p<0.05, ** p<0.01

Tabelle 9 (Fortsetzung): Einfluss des Sozialkapitals auf Noten

	M1a	M2a	M3a	M4a	M5a	M6a	M7a	M8a
Mädchen	0,09 *	0,05	0,07 *	0,07 *	0,09 *	0,07 *	0,08 *	0,03
Bayern	-0,05	-0,04	-0,11 +	-0,10 +	-0,08	-0,11 *	-0,08	-0,15 **
Migrationshintergrund	-0,19 **	-0,14 **	-0,23 **	-0,22 **	-0,17 **	-0,18 **	-0,17 **	-0,18 **
Mittlere Reife (Ref. HS)	0,41 **	0,36 **	0,34 **	0,38 **	0,41 **	0,41 **	0,43 **	0,32 **
Abitur	0,80 **	0,68 **	0,65 **	0,67 **	0,8 **	0,81 **	0,82 **	0,58 **
Konstante	4,10 **	4,18 **	4,23 **	4,19 **	3,89 **	3,74 **	3,86 **	3,96 **
<i>Zufallsparameter</i>								
Varianz Ebene 2	0,033	0,031	0,039	0,038	0,032	0,033	0,033	0,038
Varianz Ebene 1	0,431	0,394	0,390	0,388	0,418	0,410	0,416	0,349
Deviance	2574	2466	2465	2457	2538	2514	2532	2330

Anmerkungen: BiKS 8-14, MZP 1-3, eigene Berechnungen, n(Schüler): 1255, n(Klassen): 133, Lineare Regressionen mit Random Intercept, Angabe der Regressionskoeffizienten, ICC im Nullmodell: 0,09, + p<0.10, * p<0.05, ** p<0.01

Tabelle 10: Einfluss des Sozialkapitals auf Noten (unter Kontrolle der Vorleistung)

	M1b	M2b	M3b	M4b	M5b	M6b	M7b	M8b
Soziale Integration		0,01						0,00
Angenommensein		0,01						0,01
Freunde – Gymnasium		0,06 **						0,06 **
Schulische Unterstützung			0,01	0,01				0,01
Respektvoller Umgang			0,02 *	0,02 *				0,02 *
Idealistische Aspiration			0,03 **	-0,01				0,03 *
Aspiration * Mittlere Reife				0,06 **				
Aspiration * Abitur				0,07 *				
Elternabend					0,00	0,00	0,00	0,00
Feste					0,03	0,04	0,03	0,03
Lehrergespräche					-0,01		-0,03	
Anzahl Lehrergespräch : 0 (Ref. 3, 4)						0,05 +		0,05 +
Anzahl Lehrergespräch :1,2						0,02		0,02
Anzahl Lehrergespräch : > 5						0,00		-0,01
Lehrergespräche * Mittl. Reife							0,02	
Lehrergespräche * Abitur							0,04	
Note (D, M, HSK) MZP 2	0,85 **	0,83 **	0,83 **	0,83 **	0,84 **	0,84 **	0,84 **	0,81 **

Anmerkungen: BiKS 8-14, MZP 1-3, eigene Berechnungen, n(Schüler): 1255, n(Klassen): 133, Lineare Regressionen mit Random Intercept, Angabe der Regressionskoeffizienten, ICC im Nullmodell: 0,09, + p<0.10, * p<0.05, **

Tabelle 10 (Fortsetzung): Einfluss des Sozialkapitals auf Noten (unter Kontrolle der Vorleistung)

	M1b	M2b	M3b	M4b	M5b	M6b	M7b	M8b
Mädchen	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02
Bayern	-0,05 +	-0,05	-0,06 *	-0,06 +	-0,06 +	-0,06 +	-0,06 +	-0,07 *
Migrationshintergrund	-0,01	0,00	-0,02	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01
Mittlere Reife (Ref. HS)	0,12 **	0,11 **	0,11 **	0,14 **	0,12 **	0,12 **	0,12 **	0,10 **
Abitur	0,20 **	0,18 **	0,19 **	0,20 **	0,20 **	0,21 **	0,21 **	0,17 **
Konstante	0,51 **	0,61 **	0,61 **	0,60 **	0,51 **	0,50 **	0,51 **	0,68 **
<i>Zufallsparameter</i>								
Varianz Ebene 2	0,014	0,014	0,015	0,015	0,014	0,014	0,014	0,015
Varianz Ebene 1	0,129	0,126	0,127	0,127	0,129	0,129	0,129	0,124
Deviance	1084	1057	1069	1061	1082	1079	1080	1040

Anmerkungen: BiKS 8-14, MZP 1-3, eigene Berechnungen, n(Schüler): 1255, n(Klassen): 133, Lineare Regressionen mit Random Intercept, Angabe der Regressionskoeffizienten, ICC im Nullmodell: 0,09, + p<0.10, * p<0.05, **

In den Modellen 1a und 1b werden zunächst Gruppenunterschiede berichtet: Mädchen weisen ohne Kontrolle der Vorleistung tendenziell höhere Chancen auf, ein gutes Notenniveau zu erreichen (Modell 1a in Tabelle 9). Dies deckt sich mit aktuellen Befunden, die Mädchen Vorteile bescheinigen, wenn es um den Schulerfolg geht. (z.B. Blossfeld et al. 2009). Dieses Bild findet sich damit auch in den BiKS-Daten, da die Noten dieser Fächer grundlegend für die Übertrittsentscheidung sind. Verschiedene Studien berichten ein höheres Maß an Fleiß und Selbstdisziplin von Mädchen, zudem sind diese aufmerksamer und stören weniger den Unterricht (Duckworth und Seligmann 2006; Steinmayr und Spinath 2008; Weinert und Helmke 1997). Damit scheint die Annahme plausibel, dass nicht-kognitive Kompetenzen für den Leistungsvorteil von Mädchen verantwortlich sind.

Es zeigen sich sowohl mit als auch ohne Kontrolle der Vorleistung leichte Nachteile der bayerischen Schüler. Dieses Ergebnis kann möglicherweise auf die strengere Bewertung der Lehrkräfte zurückzuführen sein, die sich der Rolle der Zensuren für den Übertritt bewusst sind. Gleichzeitig zeichnet sich ein Nachteil für Kinder mit Migrationshintergrund ab, ein Ergebnis, welches von einer Vielzahl an Studien belegt wurde (z.B. Kristen 2002; Stanat 2006; für BiKS: Relikowski et al. 2010). Ebenfalls nachteilige Bildungschancen weisen Schüler aus bildungsfernen Haushalten auf, auch dies konnten Relikowski et al. (2010) bereits mit BiKS-Daten durch eine differenzielle Zerlegung primärer Herkunftseffekte nachweisen.

Der Hypothese 1.1 wird in den Modellen 2a und 2b nachgegangen. Der Einfluss des innerschulischen Sozialkapitals wird durch die Berücksichtigung der Indikatoren soziale Integration in die Klassengemeinschaft, das Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft sowie den Anteil an Freunden, die voraussichtlich das Gymnasium besuchen werden, untersucht. Einhergehend mit den formulierten Annahmen, weisen die Indikatoren positive Koeffizienten für die Regression auf den Notendurchschnitt auf. Innerschulisches Sozialkapital hängt also – wie erwartet – mit dem Schulerfolg zusammen. Unter Kontrolle der Vorleistung verlieren die Indikatoren einer positiven Beziehungsqualität zu den Mitschülern als auch zum Lehrer unter Kontrolle der Vorleistung ihren

signifikanten Einfluss (Modell 2b). Allerdings zeigen sich noch positive Effekte für den Einfluss ehrgeiziger Freunde. D.h. Schüler weisen eher eine Notenverbesserung auf, wenn ihre Freunde ambitionierte Bildungsziele haben. Die Transmission oder Verstärkung bildungsrelevanter Normen schlägt sich also positiv auf den gemessenen Leistungserfolg nieder.

Die Modelle 3a und 3b testen den Einfluss innerfamiliären Sozialkapitals (Hypothese 1.2), welches eine Transmission elterlichen Humankapitals gewähren soll: Während sich die schulische Unterstützung durch die Eltern hier nicht als signifikant erweist, zeichnen sich sowohl ein durch die Kinder wahrgenommener respektvoller Umgang als auch elterliche Bildungswünsche als bedeutsam für den Schulerfolg aus. Die Aspirationen fließen hier als lineare Indikatoren ein, da sich keine Hinweise für eine Umkehrung des Effektes im Sinne übersteigerter Erwartungen zeigen, die mit negativen Konsequenzen verbunden wären. Diese beiden Aspekte beeinflussen die Noten positiv (Tabelle 8). Zudem weisen sie auch Zusammenhänge mit der Verbesserung der Leistung auf, wenngleich diese schwächer ausfallen (siehe Tabelle 9).

Über den Einbezug von Interaktionstermen des Bildungshintergrunds der Eltern mit den Indikatoren des innerfamiliären Sozialkapitals in den Modellen 4a und 4b wird die Hypothese 1.3 eines differenziellen Einflusses dieser Humankapitalressourcen geprüft. Diese bestätigt sich für die idealistischen Bildungsaspirationen von Eltern, allerdings nicht für die Indikatoren schulische Unterstützung und respektvoller Umgang (nicht signifikante Interaktionsterme nicht dargestellt). In Tabelle 9, Modell 4a lässt sich ablesen, dass der Zusammenhang der Bildungswünsche von Eltern mit Hochschulreife und den Schulnoten im Vergleich zu Eltern mit maximal einem Hauptschulabschluss größer ist.¹³ Auch Schüler, deren Eltern einen mittleren Bildungsabschluss aufweisen, zeigen im Vergleich zu Kindern bildungsferner Haushalte bei gleichen Aspirationen höhere Leistungen. Unter Kontrolle der Vorleistung verschwindet der Effekt für bildungsferne Kinder (Modell 3b in Tabel-

¹³ Mittelwerte der idealistischen Aspiration nach Bildungshintergrund: max. Hauptschulabschluss 3,9; mittlere Reife 4,2; Abitur 4,7. Die Werte sind signifikant verschieden.

le 10). Schüler aus Haushalten mit mindestens einem mittleren Abschluss verzeichnen dagegen bei vergleichbaren Aspirationen der Eltern einen größeren Leistungszuwachs. Noch stärker zeigt sich dieser Effekt bei Kindern, deren Eltern Abitur aufweisen. Einhergehend mit den Annahmen Colemans scheinen ambitionierte Bildungspläne, die über eine intensivere Unterstützung wirken sollen, für Kinder von Eltern mit hohem Humankapital von besonderer Bedeutung zu sein. Aspirationen und damit in Verbindung stehende Handlungen können also speziell für die Kinder wirken, deren Eltern über schulrelevantes Wissen und Kompetenzen verfügen.

Dem Einfluss einer engen elterlichen Einbindung in das Schulgeschehen auf die Noten, deren Wirkweise in Hypothese 1.4 formuliert wurde, wird in den Modellen 5a und 5b nachgegangen. Hier fließen Indikatoren des Kontaktes der Eltern mit der Schule ein: der regelmäßige Besuch von Elternabenden, die freiwillige Mitarbeit bei schulischen Festen sowie die Häufigkeit der Lehrergespräche außerhalb von Elternabenden. Der regelmäßige Besuch von Elternabenden weist keinen Zusammenhang mit den Noten oder der Notenentwicklung auf. Dies ist wohl vor allem ein Resultat der hohen Beteiligung in der Stichprobe: 96% der befragten Eltern geben an, regelmäßig an Elternabenden teilzunehmen. Dagegen ergibt sich ein positiver Effekt auf die Noten, wenn Eltern sich freiwillig an der Organisation von Schulfesten beteiligen. Dieses Ergebnis findet sich für den Zusammenhang mit den Noten (Modell 5a in Tabelle 9), während für die Notenentwicklung der positive Effekt nicht mehr signifikant ist (Modell 5b in Tabelle 10). In der Tendenz kann damit der Einfluss intergenerationaler Geschlossenheit bestätigt werden, der sich für freiwilliges elterliches Engagement bereits in anderen Untersuchungen gezeigt hat (siehe Kapitel 4.1). Analog zu anderen Befunden zeichnet sich ein negativer Effekt auf die Häufigkeit an Lehrergesprächen außerhalb von Elternabenden ab. Dieses Ergebnis findet sich wiederum nur in Tabelle 9, d.h. ohne Kontrolle der Vorleistung.

Eine Teilannahme der Hypothese 1.4 bezieht sich auf die mögliche Veränderung des Einflusses des Lehrergesprächs mit der Kontakthäufigkeit. Sehr häufige Gespräche sollten auf Probleme hinweisen, die aufgrund

des Auftretens im Schulkontext eher mit problematischen Leistungen oder Leistungsverhalten einhergehen. Dies wird über die kategoriale Variable in den Modellen 6a und 6b getestet. Hinweise für die Richtigkeit dieser Annahme deuten sich bereits in Voranalysen an: Die bivariaten Korrelationskoeffizienten mit der Note bescheinigen ein negatives Verhältnis zwischen Noten und der Anzahl der Gespräche.¹⁴ Dieser Effekt ist multivariat in Modell 5a zu finden. Tabelle 9, Modell 6a erlaubt ein differenzierteres Bild: Weniger als 3 bzw. 4 Gespräche stehen in positivem Zusammenhang mit den Noten, kommt es jedoch zu häufigeren Lehrergesprächen, so zeigt sich ein signifikant negativer Effekt auf die Schulleistung. Nach Kontrolle der Vorleistung in Tabelle 10, Modell 6b ist nur noch ein positiver Effekt für kein Gespräch im Vergleich zu drei oder vier Gesprächen sichtbar. Es ergibt sich also eine positivere Leistungsentwicklung der Schüler, deren Eltern außerhalb des Elternabends keinen Kontakt mit der Lehrkraft haben, im Vergleich zu Schülern, deren Eltern drei- oder viermal mit dem Lehrer sprechen (oder aufgrund von Problemen einberufen wurden). In der Tendenz hat sich diese Teilannahme der Hypothese 1.4 bestätigt: Der Kontakt zum Lehrer weist ab einem gewissen Schwellenwert einen Zusammenhang mit schlechteren Leistungen auf. Der Anlass der Gespräche ist wahrscheinlich auf schulische oder Verhaltensprobleme zurückzuführen.

Hypothese 1.5 beschäftigt sich mit einem weiteren Aspekt des Eltern-Lehrer-Kontakts (Modelle 7a und 7b). Analog zu den Annahmen einer differenziellen Wirkung des innerfamiliären Sozialkapitals nach dem Bildungshintergrund wird eine derartige Wirkung für die Lehrergespräche geprüft. Dazu wird ein Interaktionseffekt des standardisierten, metrischen Indikators für die Anzahl der Gespräche mit dem Bildungshin-

¹⁴ Eine differenzierte Voranalyse zeigt, dass kein oder ein Lehrergespräch positiv mit den Noten korreliert. Zwei Gespräche weisen immer noch einen positiven Zusammenhang auf, allerdings ist dieser Effekt nicht mehr signifikant. Mehr als drei Gespräche korrelieren dagegen negativ mit den Noten, wobei die Korrelation für drei Gespräche wiederum nicht signifikant ist. Um dies aufzugreifen wurden Dummies, mit den Kategorien „kein Gespräch“, „1 oder 2 Gespräche“, „3 oder 4 Gespräche“, sowie „mehr als 4 Gespräche“ gebildet. Für die Dummies ergeben sich positive Zusammenhänge für kein Gespräch, ein oder zwei Gespräche. Die Koeffizienten für häufigere Gespräche sind negativ (alle Koeffizienten sind signifikant).

tergrund in die Modelle eingeführt.¹⁵ Tatsächlich zeigt sich ein unterschiedlicher Zusammenhang mit den Noten nach dem Bildungshintergrund der Eltern: Während der Einfluss für bildungsferne Eltern (maximal Hauptschulabschluss) mit zunehmender Häufigkeit an Lehrergesprächen negativ mit dem Notendurchschnitt des Kindes in Verbindung steht, ist dieser Zusammenhang für bildungsnahe Eltern schwächer. Aber auch für Eltern mit mittlerem Abschluss oder dem Abitur ist die Häufigkeit der Gespräche mit dem Notendurchschnitt negativ verbunden. Demzufolge scheint die Annahme, dass Eltern mit hohem Bildungsabschluss in Gesprächen mit der Lehrkraft eher auf ihre Ressourcen verweisen können, zumindest nicht abwegig. Bei Betrachtung des analogen Modells in Tabelle 10 unter Kontrolle der Vorleistung finden sich in der Tendenz die gleichen Effekte, allerdings sind diese nicht signifikant.

Die Modelle 8a und 8b greifen schließlich die Haupteffekte der theoretisch relevanten Indikatoren in einem Gesamtmodell auf. Dadurch wird der jeweilige Nettoeffekt der einzelnen Indikatoren ersichtlich. In beiden Tabellen zeigen sich unabhängige Effekte für den Anteil an Freunden, die voraussichtlich das Gymnasium besuchen werden. Ebenso wirken sich der respektvolle Umgang im Elternhaus und die elterlichen Bildungsaspirationen positiv aus. Die Anzahl der Lehrergespräche weist in beiden Tabellen auf den starken Effekt hin, wenn die Eltern keinen zusätzlichen Gesprächstermin mit dem Klassenlehrer haben, im Gegensatz zu drei oder vier Gesprächen. Nur in Tabelle 9, d.h. ohne Kontrolle der Vorleistung weisen auch ein bis zwei Gespräche einen positiven Zusammenhang mit den Noten hin sowie mehr als fünf Gespräche auf eine negative Beziehung. Ebenfalls ohne Kontrolle der Vorleistung weist die Partizipation an Schulfesten einen positiven Zusammenhang mit dem Notendurchschnitt auf.

¹⁵ Mittelwerte der Anzahl an Lehrergesprächen nach Bildungshintergrund: max. Hauptschulabschluss 2,6; mittlere Reife 2,7; Abitur 2,9. Die Werte sind nicht signifikant verschieden.

4.1.3 Zusammenfassung

Ziel dieses Kapitels war es, den Einfluss unterschiedlicher Indikatoren des Sozialkapitals auf den Bildungserfolg zu prüfen. Einhergehend mit den theoretischen Annahmen Colemans (1988, 1990) wurden Hypothesen aufgestellt, die sowohl im Querschnitt als auch unter Kontrolle schulischer Vorleistungen geprüft wurden.

Es zeigt sich, dass das innerschulische Sozialkapital nicht nur mit den Schulnoten in Verbindung steht, sondern auch die Notenentwicklung vorhersagen kann (Hypothese 1.1). Die Wahrnehmung einer positiven Beziehung zu Mitschülern und zur Lehrkraft kann – womöglich über ein gutes Lernklima und eine schülernahe Unterrichtsgestaltung – zu einer Verbesserung der schulischen Leistungen beitragen. Ambitionierte Bildungspläne der Peers können eine Übernahme bildungsförderlicher Werte bewirken, die einen Zuwachs an Motivation sowie Bemühungen implizieren und somit die Notenentwicklung positiv beeinflussen.

Zweitens wurde der Frage der Bedeutung innerfamiliären Sozialkapitals nachgegangen. Hypothese 1.2 konnte sowohl für alltägliche Aspekte des Eltern-Kind-Kontaktes als auch für elterliche Bildungswünsche bestätigt werden. Beide Maße des Sozialkapitals hängen mit dem erreichten Notendurchschnitt sowie mit einer Leistungsverbesserung zusammen.

Eine differenzielle Wirkung dieser Form von Sozialkapital lässt sich für die idealistischen Bildungsaspirationen der Eltern nachweisen. Entsprechend der aufgestellten Hypothese 1.3 kann in Familien mit hohem Humankapital dieses in der Eltern-Kind-Interaktion zu höheren Bildungserträgen führen als in Familien mit weniger bildungsrelevanten Ressourcen. Das wahrgenommene Beziehungsgefüge zwischen Eltern und Kind nimmt dagegen unabhängig des Bildungshintergrunds der Eltern positive Auswirkungen auf den Bildungserfolg von Schülern aller Bildungsschichten.

Eine weitere Annahme, die in Hypothese 1.4 vertreten wurde, bezieht sich auf die positive Wirkung geschlossener Beziehungen zwischen Schule und Familie. Eltern, die einen engen Kontakt zur Schule haben und somit sowohl die Lehrer als auch die Eltern der Schulkameraden

kennen, tauschen neben bildungsbezogenen Einstellungen auch konkretes Wissen mit diesen aus. Hieraus können zwei positive Aspekte abgeleitet werden: Zum einen können dadurch gegenseitige Unterstützungsbeziehungen entstehen, zum anderen wird Eltern die Möglichkeit eröffnet, ihre Kinder zielgenau zu fördern. Dieser positive Effekt kann für die freiwillige Unterstützung bei Schulfesten in der Tendenz gezeigt werden. Die Anzahl der Lehrerkontakte außerhalb des Elternabends ist dagegen negativ mit dem Bildungserfolg verbunden. Dieser Befund deckt sich allerdings mit dem Ergebnis zahlreicher anderer Studien (siehe Forschungsstand in Kapitel 2.2).

Aufgrund der Überlegung, dass sich dieser Effekt ab einem gewissen Grenzwert ins Gegenteil umkehren könnte, wurden differenzierte Analysen durchgeführt. Diese Teilannahme kann tendenziell bestätigt werden. Eine genauere Überprüfung der Inhalte dieser Gespräche könnte diesen Zusammenhang aufklären – dies kann an dieser Stelle jedoch nicht geleistet werden.

In Hypothese 1.5 wurde eine differenzielle Wirkweise des Eltern-Lehrer-Kontaktes angenommen. Im Vergleich zu bildungsfernen Eltern impliziert die Kontakthäufigkeit im Fall bildungsnaher Eltern weniger negative Effekte. Unter Kontrolle der Vorleistung dreht sich dieser Effekt sogar und weist auf die Möglichkeiten bildungsnaher Eltern hin, den Schulerfolg ihrer Kinder positiv durch einen intensiven Kontakt zum Lehrer beeinflussen zu können – ob durch eine passgenauere Unterstützung daheim, oder ein erfolgreicherer Überzeugen der Lehrkraft, dem Kind bessere Zensuren zu geben, bleibt an dieser Stelle offen.

Zusammenfassend kann die Bedeutung von innerfamiliärem und inner-schulischem Sozialkapital bestätigt werden. Gerade in der Zeit vor dem Übergang in die Sekundarstufe ist dieser Befund in Zusammenhang mit dem betrachteten abhängigen Prozess von Bedeutung, denn die Noten stellen das entscheidende Kriterium dar, anhand derer Bildungsentscheidungen getroffen werden.

4.2 Einfluss sozialer Beziehungen auf das schulische Selbstkonzept¹⁶

4.2.1 Forschungsfragen

Aktuelle bildungspolitische Diskussionen befassen sich immer wieder mit der Frage, ob die in den meisten Bundesländern sehr früh stattfindende Selektion in den Sekundarbereich Bildungsungleichheiten nicht noch begünstigt. In diesem Zusammenhang wird kritisiert, dass die ersten beiden Schuljahre auf das Lesen lernen zielen, während die Klassenstufen 3 und 4 dann der „Auslese“ dienen. Die damit in Verbindung stehende Leistungsorientierung kann mit einem hohen Druck für die Kinder einhergehen, die sich in diesem Sinne vor einem „Grundschul-Abitur“ sehen.

Um unter diesen Voraussetzungen dennoch gute schulische Leistungen erzielen zu können, müssen die Kinder an ihre eigene Leistungsfähigkeit glauben, denn das schulische Selbstkonzept steht mit den Leistungen in einem reziproken Verhältnis und ist damit eine (unter mehreren) einflussreichen Variablen (Trautwein et al. 2006).

Im letzten Kapitel zeigte sich, dass Sozialkapital auf den Bildungserfolg, gemessen durch den zentralen Notendurchschnitt der Fächer Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht, wirkt. An dieser Stelle soll der Fokus auf einen anderen Aspekt des Schulerfolgs gerichtet werden: das schulische Selbstkonzept.

Damit sich dieses Vertrauen in die eigene Kompetenz bestmöglich entwickeln kann, bedarf es sicherer Beziehungskonstellationen. Folglich sind sowohl die Eltern als auch die Schule in der Verantwortung, positive Lernumwelten zu schaffen, um den Kindern gerade in „sensiblen Phasen“ (Blossfeld 1988) der Bildungskarriere positive Selbsteinschätzungen zu ermöglichen. Das Selbstkonzept kann dabei durch ein gutes

¹⁶ Die folgenden Ausführungen wurden weitestgehend dem Artikel Kleine et al. 2013 entnommen. Während in der aufgeführten Publikation die Noten der beiden Kernfächer Deutsch und Mathematik in die Analysen einfließen, wird in diesem Kapitel aus Gründen der Einheitlichkeit zusätzlich die Note in Heimat- und Sachunterricht verwendet. Die Ergebnisse weichen aus diesem Grund leicht voneinander ab.

Verhältnis zu den Klassenkameraden, eine sozial kompetente Lehrkraft und durch unterstützende Eltern ebenso gestärkt werden, wie es durch Mobbing der Klassenkameraden, eine ausschließlich auf Wissensvermittlung orientierte Lehrkraft oder überehrgeizige Eltern bedroht werden kann.

Das Forschungsfeld zu sozialen Beziehungen ist je nach Disziplin der empirischen Bildungsforschung unterschiedlich theoretisch zu verorten und beleuchtet jeweils verschiedene Aspekte, die im Zusammenhang mit dem Bildungserfolg stehen: Coleman (1988) verweist in seinem Sozialkapitalansatz auf die signifikante Bedeutung von erlebten sozialen Beziehungen im Schulklassenkontext und von Beziehungen im Familienverband für die erfolgreiche Akquirierung von Humankapital. Festingers Theorie sozialer Vergleichsprozesse (1954) hat dagegen den Vergleich mit wichtigen Bezugsgruppen zum Gegenstand. Prominentestes Anwendungsbeispiel im Bildungsbereich bildet der sogenannte Fischteicheffekt (Köller 2004; Marsh 1987), demzufolge Schüler in Bezug zu ihrer relativen Leistungsposition im Klassenverband ihre Kompetenzüberzeugungen ausbilden. Während in der Theorie des Sozialkapitals vor allem positive Effekte sozialer Beziehungen auf die Genese des Selbstkonzepts erklärt werden, steht in der Theorie sozialer Vergleichsprozesse die Erklärung negativer Kontexteffekte im Mittelpunkt.

Untersuchungsgegenstand dieses Kapitels ist der Einfluss sozialer Beziehungen auf das schulische Selbstkonzept im Verlauf des dritten und vierten Grundschuljahres. Damit wird diejenige Phase der Schullaufbahn untersucht, in der sich der Übergang in das gegliederte Schulsystem entscheidet. Mittels längsschnittlicher Analysen werden bedeutsame Sozialbeziehungen im Schul- und Familienkontext sowie die leistungsbezogene Zusammensetzung der Schulklasse in die Analysen einbezogen und hinsichtlich ihrer Wirkung auf das frühe Selbstkonzept im Grundschulalter überprüft. Von Interesse ist dabei nicht nur, ob intakte soziale Beziehungen bzw. die relative Leistungsposition im Klassegefüge mit hohen Kompetenzüberzeugungen einhergehen, sondern auch, inwiefern Veränderungen dieser Beziehungen Veränderungen des schulischen Selbstkonzepts beeinflussen.

Das Vorgehen in diesem Kapitel geht damit über bisherige deutschsprachige Untersuchungen hinaus, da sowohl innerfamiliäre als auch außerfamiliäre soziale Beziehungen längsschnittlich im Hinblick auf die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarschule analysiert werden.

4.2.2 Empirische Befunde

Für alle in Kapitel 2.4 formulierten Hypothesen lassen sich Ergebnisse abbilden (siehe Tabellen 11 und 12). Die innerschulischen und innerfamiliären Beziehungskonstellationen sowie soziale Vergleichsprozesse werden zunächst in separaten Modellen und anschließend in einem Gesamtmodell betrachtet. Zudem werden Interaktionseffekte für das innerfamiliäre Sozialkapital mit dem Bildungsniveau der Eltern sowie für die Indikatoren der wahrgenommenen Beziehungsqualität im Klassenkontext (zu den Mitschülern sowie zur Lehrkraft) mit dem Notendurchschnitt auf Klassenebene berechnet. Angemerkt sei, dass der individuelle Notendurchschnitt in Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht von Beginn an eingeführt wird. Somit wird in allen Modellen für Leistungen kontrolliert.¹⁷

Analog zu dem Vorgehen der Drei-Ebenen-Modelle erfolgt das Vorgehen bei der Kalkulation der Fixed-Effects-Modells. Dadurch kann eine konkrete Überprüfung in Bezug auf Veränderungen vorgenommen werden.

¹⁷ Im Gegensatz zur Modellierung mit Kompetenzdaten sind den Schülern ihre Noten bekannt, darüber hinaus unterscheiden sich Klassen weniger in ihren Noten als in ihren Leistungen. Lehrer folgen bei der Bewertung eher einer klasseninternen Bezugsnorm (z.B. Neumann u.a., 2010), so dass die Noten bereits einen Vergleich mit den Klassenkameraden beinhalten.

Tabelle 11: Einflüsse sozialer Beziehungen auf das schulische Selbstkonzept

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
Soziale Integration		0,20 **					0,19 **
Angenommensein		0,13 **					0,12 **
Respektvoller Umgang			0,06 **	0,01			0,04 *
Idealist. Aspiration			0,06 **				0,06 **
Respekt * Mittl. Reife				0,09 *			
Respekt * Abitur				0,07 +			
Note (D, M, HSK)	0,46 **	0,43 **	0,43 **	0,45 **	0,48 **	0,32 **	0,42 **
Note Klasse (D, M, HSK)					-0,18 **	-0,31 +	-0,18 **
Note * Zeit						0,07 **	
Note Klasse * Zeit						0,05	
Mädchen	-0,10 **	-0,13 **	-0,10 **	-0,10 **	-0,10 **	-0,10 **	-0,13 **
Bayern	0,10 *	0,09 *	0,12 **	0,11 *	0,09 *	0,09 *	0,11 *
Migr.hintergrund	0,10 *	0,11 *	0,07	0,10 *	0,09 +	0,09 +	0,07
Mittl. Reife (Ref. HS)	-0,07	-0,10 *	-0,09 +	-0,07	-0,07	-0,07	-0,11 *
Abitur	-0,01	-0,03	-0,05	-0,01	0,00	0,00	-0,06
Konstante	-2,16 **	-2,00 **	-2,00 **	-2,12 **	-1,42 **	-0,69	-1,11 **
MZP	0,04 *	0,07 **	0,04 *	0,04 *	0,04 *	-0,52 +	0,06 **

Anmerkungen: BiKS 8-14, MZP 1-3, eigene Berechnungen, n(Beobachtungen):3420, n(Schüler):1839, n(Klassen):146, Lineare Regressionsmodelle mit Random Slope auf der 2. Ebene, Angabe der Regressionskoeffizienten, ICC im Nullmodell auf 3. Ebene: 0,01, ICC auf 2. Ebene: 0,47, + p<0.10, * p<0.05, ** p<0.01

Tabelle 11 (Fortsetzung): Einflüsse sozialer Beziehungen auf das schulische Selbstkonzept

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
Zufallsparameter							
Klassenebene:							
Intercept Varianz	0,008	0,015	0,008	0,009	0,008	0,007	0,014
Schülerebene:							
Slope Varianz	0,038	0,026	0,042	0,041	0,037	0,032	0,028
Intercept Varianz	0,658	0,541	0,673	0,673	0,652	0,634	0,547
Intercept/Slope Kovarianz	-0,122	-0,088	-0,130	-0,129	-0,119	-0,109	-0,092
Zeitebene: Varianz	0,471	0,468	0,466	0,467	0,471	0,473	0,463
Deviance	8706	8575	8673	8683	8699	8687	8544

Anmerkungen: BiKS 8-14, MZP 1-3, eigene Berechnungen, n(Beobachtungen):3420, n(Schüler):1839, n(Klassen):146, Lineare Regressionsmodelle mit Random Slope auf der 2. Ebene, Angabe der Regressionskoeffizienten, ICC im Nullmodell auf 3. Ebene: 0,01, ICC auf 2. Ebene: 0,47, + p<0.10, * p<0.05, ** p<0.01

In Tabelle 11 sind die Ergebnisse der Drei-Ebenen-Analyse für das schulische Selbstkonzept enthalten.¹⁸ Hier wird der gesamte Zeitraum von Mitte der dritten bis Mitte der vierten Klasse betrachtet

In Modell 1 lässt sich zunächst der positive Zusammenhang des Notendurchschnitts in den Fächern Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht auf das schulische Selbstkonzept ablesen. Ferner weisen Mädchen – selbst unter Kontrolle ihrer schulischen Leistungen – signifikant niedrigere Kompetenzüberzeugungen auf. Dies deckt sich mit den Befunden von Satow und Schwarzer (2003), welche für Jungen höhere schulische Kompetenzüberzeugungen nachweisen. Im letzten Kapitel zeigten sich Leistungsvorteile der Mädchen bei der Betrachtung des Notendurchschnittes. Ein anderes Bild ergibt sich jedoch bei der Betrachtung der Kompetenzüberzeugungen von Mädchen und Jungen. Diese Befunde scheinen recht widersprüchlich zu sein, nimmt man doch an, dass schulische Selbstkonzepte eine Voraussetzung für motiviertes Lernen darstellen (Köller und Möller 2006; Satow und Schwarzer 2003). Ein Erklärungsansatz verknüpft den Befund, dass Jungen ihre eigene Leistung eher überschätzen, woraus in der Folge eine Verminderung ihrer Lernmotivation und damit einhergehende schlechtere Leistungen resultieren (Rustemeyer und Jubel 1997).

Die Befunde des vorhergehenden Kapitels 4.1 verweisen auch auf Nachteile von Schülern mit Migrationshintergrund. Sie haben schlechtere übertrittsrelevante Leistungen als ihre Klassenkameraden ohne Migrationshintergrund. Bei der Untersuchung des schulischen Selbstkonzepts schneiden sie unter Kontrolle dieser Noten besser ab. Hier ist denkbar, dass sich die hohen Bildungsansprüche ihrer Eltern (Kristen und Dollmann 2009; Relikowski 2012) auf ihre schulischen Kompetenzüberzeugungen auswirken.

¹⁸ Die Varianz zwischen den Klassen fällt mit 1% sehr gering aus. Allerdings deckt sich dies mit den Befunden der PISA-Studie (Baumert u.a., 2006: 152). Während für den Leistungsbereich ein höherer Anteil an der Gesamtvarianz auf Kontexteffekte zurückzuführen ist, variieren Kompetenzüberzeugungen stark zwischen Schülern, aber durch den Bezugsrahmen Schulklasse wenig zwischen demselben.

Zudem zeigen bayerische Schulkinder höhere Kompetenzüberzeugungen als hessische Schüler. Dieser Effekt zeigt sich in den aufgeführten Modellen, ein Vergleich der schulischen Selbstkonzepte nach Bundesland ohne Kontrolle der Noten weist dagegen auf keine signifikanten Unterschiede hin. Vor dem Hintergrund eines rigideren bayerischen Übergangssystems wären bei gleichen Noten – welche den Übergang auf niedrigere Schulformen nach sich ziehen – vergleichsweise niedrigere schulische Selbstkonzepte zu erwarten gewesen. Wie lässt sich dieser kontraintuitive Befund erklären? Eine mögliche Annäherung liefert die Theorie der psychologischen Reaktanz (Brehm 1966). Als Reaktanz wird eine komplexe Abwehrreaktion in Folge wahrgenommener Einschränkungen bezeichnet. Dabei kommt es zu einer Aufwertung der ausgeschlossenen Handlungsmöglichkeiten. Als reaktantes Verhalten werden schließlich solche Handlungen bezeichnet, die eigentlich ausgeschlossen sind. D.h. der Übertritt in die Realschule oder das Gymnasium wird von solchen Schülern als besonders wichtig erlebt, deren Zensuren diesen Weg ausschließen. Sie sind – trotz eines Notendurchschnitts, welcher ihnen den Übertritt auf ihre Wunschschule verwehrt – von ihrem schulischen Leistungsvermögen überzeugt.

Konstrukte zur Messung der Qualität innerschulischer Beziehungen finden sich in den Modellen 2 bis 4. Sowohl die soziale Integration, die auf die subjektiv empfundene Beziehungsqualität in der Klassengemeinschaft abzielt, als auch das Gefühl des Angenommenseins, das die Beziehung zum Lehrer widerspiegelt (Modell 2), haben einen statistisch signifikant positiven Einfluss. Damit kann die Hypothese 2.1 bereits an dieser Stelle teilweise bestätigt werden: Innerschulisches Sozialkapital hängt mit einem hohen Selbstkonzept zusammen. Es ergeben sich keine abweichenden Effekte dieser Variablen im Zeitverlauf (nicht dargestellt).

In Bezug auf die Wirkung innerfamiliälen Sozialkapitals leisten sowohl die Wahrnehmung, von den eigenen Eltern ernst genommen zu wer-

den, als auch elterliche Bildungswünsche¹⁹ (Modell 3) einen Beitrag zur Erklärung des Selbstkonzepts der Schüler. Diese Einflüsse variieren ebenfalls nicht über die Zeit (nicht dargestellt). In Modell 4 finden sich signifikante Effekte für einen differenziellen Einfluss des Bildungshintergrundes, so wie es Coleman für Maße beobachtbaren schulischen Erfolges postuliert:²⁰ Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern koppeln ihr Selbstkonzept an das Gefühl, ernst genommen zu werden, während sich kein derartiger Effekt für Kinder von Eltern mit maximal einem Hauptschulabschluss ausmachen lässt. D.h. Kinder, deren Eltern mindestens einen mittleren Schulabschluss besitzen, weisen ein höheres Selbstkonzept auf und scheinen damit von dem elterlichen Humankapital vergleichsweise stärker zu profitieren, wenn sie sich respektiert fühlen, als Kinder bildungsferner Elternhäuser. Einen Hinweis für einen entsprechenden Einfluss der Bildungsaspirationen findet sich nicht, diese scheinen gleichermaßen auf das schulische Selbstkonzept von Kindern aller Bildungsschichten zu wirken (nicht signifikante Interaktionsterme hier nicht dargestellt).

In einem weiteren Schritt wird der Notendurchschnitt in Modell 5 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht auf Klassenebene aufgenommen, um den Fischteicheffekt zu untersuchen, der sich in dem signifikant negativen Koeffizienten des Notendurchschnitts auf Klassenebene äußert (unter Kontrolle des Notendurchschnitts auf Individualebene). Dies bedeutet, dass sich Kinder anhand ihrer eigenen Leistungen im Klassengefüge verorten. Je schlechter die Leistungen der Klasse im Vergleich zu den eigenen individuellen Noten ausfallen, desto positivere Rückschlüsse zieht daraus ein Schüler für sein Selbstkonzept – und umgekehrt. In Hypothese 2.3 wird zudem

¹⁹ Die Aspirationen fließen hier als lineare Indikatoren ein. Wie auch schon im vorhergehenden Kapitel zeigen sich keine Hinweise für eine Umkehrung des Effektes im Sinne übersteigerter Erwartungen.

²⁰ Mittelwerte des ‚Gefühls ernst genommen zu werden‘ nach Bildungshintergrund, Messzeitpunkt 1: max. Hauptschulabschluss -0,22; mittlere Reife -0,04; Abitur 0,15; Messzeitpunkt 2: max. Hauptschulabschluss -0,15; mittlere Reife -0,04; Abitur 0,09; Messzeitpunkt 3: max. Hauptschulabschluss -0,19; mittlere Reife 0,01; Abitur 0,11. Die Werte sind signifikant verschieden.

angenommen, dass sich dieser Effekt aufgrund des nahenden Übergangs in eine weiterführende Schulform verstärkt.

Wenngleich der Einfluss der individuellen Noten im Zeitverlauf zunimmt, der Zusammenhang zwischen Leistungsrückmeldung und Leistungsüberzeugung an Intensität gewinnt, lässt sich ein Effekt von Noten auf Klassenebene nicht mehr nachweisen (Modell 6). Damit kann zwar der vielfach belegte Fischteicheneffekt an dieser Stelle repliziert, nicht aber der Veränderungsaspekt nachgewiesen werden.

Die Zusammenführung der Effekte zu einem Gesamtmodell (Modell 7) bestätigt den signifikant unabhängigen Einfluss jeder einzelnen Beziehungskonstellation sowie sozialer Vergleichsprozesse.

Betrachtet man zudem die Güte der einzelnen Modelle anhand der Deviance, lässt sich eine Modellverbesserung im Gesamtmodell feststellen. Es zeigt sich, dass der Einbezug aller theoretisch relevanten Parameter die Erklärung des schulischen Selbstkonzepts erhöht. Ein Vergleich der Modelle mit Indikatoren innerschulischer Beziehungsaspekte (Modell 2) und Indikatoren innerfamiliärer Aspekte (Modell 3) deutet auf eine bessere Aufklärung des schulischen Selbstkonzepts durch die Güte innerschulischer Relationen hin. Tendenziell scheint die Beziehung zu Klassenkameraden mit dem Selbstkonzept am stärksten verbunden zu sein.

Die Veränderung des schulischen Selbstkonzepts wird im nächsten Schritt in Fixed-Effects-Panelregressionen betrachtet. Die Ergebnisse in Tabelle 12 (für den Zeitraum von Mitte der dritten bis Mitte der vierten Jahrgangsstufe) prüfen den Einfluss von Veränderungen im sozialen Beziehungsgeflecht sowie die Wirkung der Leistungsentwicklung. Um mögliche Periodeneffekte zu kontrollieren, werden zudem die Zeitpunkte der Befragung aufgenommen: Das schulische Selbstkonzept der Schüler fällt Mitte der vierten Klassenstufe (MZP 3) im Vergleich zu den Angaben Mitte der dritten Klassenstufe (MZP 1) systematisch höher aus. Gleichzeitig nimmt die Veränderung im Leistungsniveau Einfluss auf die Anpassung des schulischen Selbstkonzepts (Modell 1).

Tabelle 12: Einflüsse sozialer Beziehungen auf das schulische Selbstkonzept (Veränderungen)

	M1	M2	M3	M4
Soziale Integration		0,17 **		0,17 **
Angenommensein		0,11 **		0,11 **
Respektvoller Umgang			0,04 *	0,03 +
Idealist. Aspiration			0,02	0,02
Note (D, M, HSK)	0,10 +	0,10 +	0,10 +	0,09 +
MZP 2	-0,02	-0,01	-0,02	-0,01
MZP 3	0,10 **	0,14 **	0,10 **	0,14 **
Konstante	-0,46 +	-0,47 +	-0,46 +	-0,46 +
R ² (within)	0,010	0,033	0,012	0,035

Anmerkungen: BiKS-8-14, MZP 1-3, eigene Berechnungen, n(Beobachtungen): 4075, n(Schüler): 1980, Lineare Fixed-Effects-Regressionen, Angabe der Regressionskoeffizienten, + p<0.10, * p<0.05, ** p<0.01

Die Konstrukte zur Messung der Veränderungen in der Beziehungsqualität zu den Mitschülern (Soziale Integration) sowie zu den Lehrern (Angenommensein) weisen positive Zusammenhänge mit der Veränderung des schulischen Selbstkonzepts auf (Modell 2). Damit kann der in Hypothese 2.1 angenommene Veränderungsaspekt bestätigt werden.

Auch für das innerfamiliäre Sozialkapital wird ein Effekt veränderter Beziehungsaspekte auf das Selbstkonzept angenommen (Hypothese 2.2), welcher sich für den Indikator „Respektvoller Umgang“ bestätigt (Modell 3). Dieses Ergebnis bestärkt die Vermutung eines kausalen Zusammenhanges, wie er in Hypothese 1 und 2 formuliert ist. Allerdings zeigen sich keine signifikanten Effekte der Veränderungen in den idealistischen Bildungsaspirationen von Eltern (Modell 3).²¹

²¹ Das Konzept der idealistischen Bildungsaspirationen impliziert ein zeitstabiles Konstrukt. Auch wenn sich in den BiKS-Daten Veränderungen auf Individualebene zeigen, sind diese relativ gering und können demzufolge auch nur wenig zur Aufklärung eines Fixed-Effect-Modells beitragen.

In der gemeinsamen Betrachtung aller Konstrukte in Modell 4 bleiben die Effektstärken im Vergleich zu den Einzelmodellen relativ stabil, d.h. je wohler sich ein Kind in seinen zentralen Umwelten fühlt, desto stärker wird dessen Überzeugung stimuliert, erfolgreich zu sein. Ebenso nimmt die Veränderung im Leistungsniveau Einfluss auf die Anpassung des schulischen Selbstkonzepts. Das within- R^2 der Modelle zeigt, dass je nach Modell mittels der Konstrukte zur Erfassung sich verändernder Beziehungsaspekte eine Veränderung des Selbstkonzepts von bis zu knapp 4% erklärt werden kann. Auch wenn die Modelle niedrige Varianzaufklärungswerte zeigen, sei darauf hingewiesen, dass hierbei lediglich die Varianz innerhalb der Schüler betrachtet wird (wodurch die Varianz zwischen diesen unberücksichtigt bleibt). Analog und in Ergänzung zu den Ergebnissen für das Fachinteresse von Larazides und Ittel (2011) ist die wahrgenommene Beziehungsqualität zur Lehrkraft und zu Mitschülern (Modell 2, R^2 : .033) im Vergleich der Effektstärken und der Modellgüte bedeutsamer als die elterliche Beziehung und Unterstützung (Modell 3, R^2 : .012).

4.2.3 Zusammenfassung

Ziel dieses Kapitels war es, den Einfluss sozialer Beziehungen von Dritt- und Viertklässlern auf ihr schulisches Selbstkonzept zu prüfen. Unterschiedliche Wirkmechanismen dieser Beziehungskonstellationen wurden dazu herangezogen. Im Rahmen der Hypothesenformulierung wurde zum einen auf Colemans (1988) Theorie des Sozialkapitals zurückgegriffen. Zum anderen wurde der Fischteicheneffekt herangezogen, der sich aus der Theorie sozialer Vergleichsprozesse nach Festinger (1954) ableitet.

Zunächst bleibt festzuhalten, dass Jungen ein höheres schulisches Selbstkonzept aufweisen. In Kapitel 4.1 zeigte sich, dass Mädchen höhere schulische Leistungen in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht aufweisen als Jungen. In den hier durchgeführten Analysen wurde dieser Notendurchschnitt in allen Modellen kontrolliert. Damit erscheint dieser Befund zunächst kontraintuitiv, sollten doch die Noten einen Großteil des Selbstkonzepts erklären, da diese eine bedeutende Funktion der Leistungsrückmeldung innehaben.

Plausibel erscheint die Erklärung einer Überschätzung der Leistung durch Jungen, welche mit geringerer Motivation einhergeht. In Folge weisen Jungen dann bei höheren Selbstkonzepten als Mädchen vergleichsweise schlechtere Leistungen auf (vgl. Rustemeyer und Jubel 1997).

Die Hypothese 2.1 bezieht sich auf den Einfluss innerschulischen Sozialkapitals, welches durch die Beziehungsqualität zu Mitschülern sowie zum Klassenlehrer operationalisiert wurde. Es zeigt sich, dass die Integration in die Klassengemeinschaft einflussreicher ist als das innerfamiliäre Sozialkapital und dass es sowohl mit der Ausprägung als auch mit der Veränderung im Selbstkonzept in Verbindung steht.

Eine analoge Wirkweise wurde in Hypothese 2.2 für das innerfamiliäre Sozialkapital angenommen. Die Analysen verdeutlichen, dass eine intakte innerfamiliäre Beziehung, die durch einen respektvollen Umgang und ehrgeizige Bildungswünsche seitens der Eltern gekennzeichnet ist, mit dem Glauben an das eigene Leistungsvermögen einhergeht. Die Übertragung eines positiven Einflusses dieser Indikatoren auf das schulische Selbstkonzept hat sich damit bestätigt. Der von Coleman postulierte stärkere Einfluss innerfamiliären Sozialkapitals bildungsnaher Eltern im Vergleich zu bildungsfernen Eltern auf Schüler lässt sich ergänzend für den eher alltäglichen Umgang zwischen Eltern und Kind nachweisen. Damit kann diese Teilannahme von Hypothese 2.2 mit Blick auf den respektvollen Umgang bestätigt werden.

Die Leistungspositionierung und damit ein stärker konkurrenzbezogenes Denken scheinen ebenfalls für die Ausbildung der eigenen Leistungseinschätzung verantwortlich zu sein. Der Fischteicheneffekt kann in der vorliegenden Analyse für den Grundschulbereich nachgewiesen werden (Hypothese 2.4). Dieser äußert sich auch bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Sozialbeziehungsindikatoren, allerdings findet sich kein Hinweis für dessen Verstärkung während der sensiblen Phase vor dem Übergang in die Sekundarstufe. Kinder orientieren sich also an und vergleichen sich mit ihren Klassenkameraden, der zunehmende Wettbewerb wegen des nahenden Übergangs verstärkt dieses Verhalten aber scheinbar nicht. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Schüler keinem zunehmenden Konkurrenzdenken erliegen.

Betrachtet man die innerschulischen und innerfamilialen Beziehungskonstellationen im Hinblick auf ihre relative Erklärungskraft, weisen innerschulische Relationen den größeren Einfluss auf das Kompetenzerleben der Schüler auf als die innerfamiliäre Beziehungsqualität.

Es bleibt darauf hinzuweisen, dass nur ein geringer Varianzanteil des schulischen Selbstkonzepts erklärt werden kann. Nichtsdestotrotz weisen die Sozialbeziehungen einen signifikanten Zusammenhang auf, der auch inhaltliche Relevanz besitzt. Denn gerade in den ersten Schuljahren ist, wie die Literatur zum wechselseitigen Einfluss von Leistung und Selbstkonzept zeigt, noch eine stärkere Beeinflussung der schulischen Performanz durch Kompetenzüberzeugungen möglich (Kammermeyer und Martschinke 2006).

5 Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen²²

5.1 Forschungsfragen

Bildungsabschlüsse stellen einen wesentlichen Bestimmungsfaktor für die Lebenschancen von Individuen in modernen Gesellschaften dar. Die Chancen, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen, sind insbesondere in Deutschland stark herkunftsabhängig; dies belegen vielfältige Studien (Baumert und Schümer 2001, 2002; Becker 2000). Über den Prozess der Entscheidungsfindung bei Bildungsübergängen ist bisher allerdings noch sehr wenig bekannt. Durch die Verwendung von Längsschnittdaten wird daher in diesem Kapitel die Entwicklung elterlicher Bildungsaspirationen bei der Entscheidungsgenese näher betrachtet. Aus einer Lebensverlaufsperspektive entstehen Bildungsungleichheiten als Folge individueller Bildungsentscheidungen im Bildungssystem. Diese werden von individuellen, familialen und institutionellen Faktoren beeinflusst (vgl. Hillmert 2008; Schuchart und Maaz 2007).

Aufgrund der relativ geringen Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems kann man davon ausgehen, dass Eltern beim ersten Bildungsübergang ihre Abschlussvorstellungen, die sie für ihr Kind für erreichbar halten, über die Wahl einer Schulform mit entsprechenden Möglichkeiten direkt zu realisieren versuchen. Somit können realistische Bildungsaspirationen als vorweggenommene Bildungsentscheidungen verstanden werden. Diskrepanzen zwischen der Aspiration und der Entscheidung für einen Schultyp weisen in Bundesländern mit Elternrecht auf ein Aufschieben der Entscheidung, z.B. durch die Wahl der integrierten Gesamtschule oder einen geplanten späteren Schulwechsel, hin. In Bundesländern, in denen der Übertritt stärker durch die Übertrittsempfehlung der abgebenden Schule vorgegeben wird, kann es sein, dass – zumindest bei dem Übergang von der Primarstufe – der gewünschte Abschluss nicht an der gewählten Sekundarschulform erreicht werden kann. Aber auch hier spielen Bildungsvorstellungen und Präfe-

²² Die folgenden Ausführungen entsprechen in Teilen den Publikationen Kleine et al. 2009 sowie Kleine et al. 2010.

renzen bei der Entscheidung am Ende der Grundschulzeit eine maßgebende Rolle.

Erstes Ziel dieses Kapitels ist es, Typen von Entscheidungsmustern in der Bildungsphase am Ende der Grundschulzeit zu identifizieren. Ein besonderes Augenmerk wird auf den Einfluss institutioneller Rahmenbedingungen hinsichtlich der Entstehung von Bildungsentscheidungen gelegt. Drittens wird anhand der theoretischen Vorüberlegungen geprüft, inwiefern Bezugsgruppeneinflüsse ausgemacht werden können und inwiefern Kosten- und Nutzenabwägungen die Bildungsaspirationen formen. Abschließend wird der Frage nachgegangen, ob sich die gefundenen Zusammenhänge auch für die tatsächliche Bildungsentscheidung finden lassen.

Vor dem Hintergrund der theoretischen Diskussion (Kapitel 2.5 bis 2.8) und den herausgearbeiteten Hypothesen (Kapitel 2.9) wird im Folgenden die Entwicklung der elterlichen Bildungsentscheidung empirisch analysiert.

5.2 Empirische Befunde

Im Zentrum des Großteils der Analysen steht die realistische Aspiration Abitur. Damit wird der Fokus auf hohe Bildung gesetzt. Eine schwache Ausprägung impliziert gleichzeitig, dass den beiden Schulabschlüssen nach der Hauptschule bzw. nach der Realschule mehr Gewicht gegeben wird. Damit lassen sich aus der Aspiration für hohe Bildung auch Rückschlüsse auf die Aspiration für niedrigere Abschlüsse ableiten.

In Drei-Ebenen-Modellen wird zunächst der Frage nach unterschiedlichen Ausgangsaspirationen und der Entwicklung anhand relevanter Hintergrundmerkmale nachgegangen. Mittels der gleichen statistischen Modellierung wird der Einfluss von Bezugsgruppen untersucht. Der Hypothese einer Rational-Choice gesteuerten Entscheidungsfindung kann durch Fixed-Effects-Modelle nachgegangen werden, denn die relevanten erklärenden Variablen liegen hier für drei Messzeitpunkte vor.

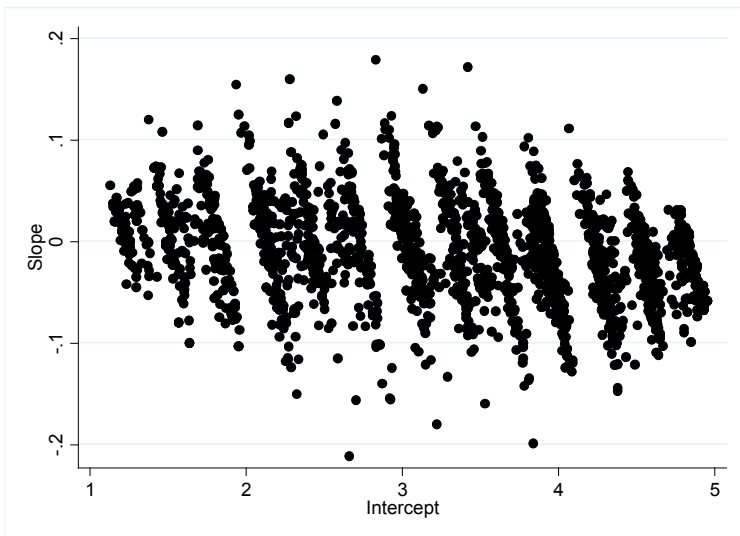
In einem zweiten Schritt wird die tatsächliche Übertrittsentscheidung betrachtet, dazu wird die Entscheidung zwischen den Schulformen

Hauptschule, Realschule und Gymnasium betrachtet. Als Referenz wird die Realschule herangezogen.

Wie entwickeln sich die elterlichen Aspirationen?

Zunächst soll die Frage beantwortet werden, ob es sich bei den Bildungspräferenzen der Eltern um ein zeitkonstantes Phänomen handelt oder ob diese sich über die Zeit verändern. In Abbildung 4 sind daher die Intercepts und Slopes der elterlichen Abschlussaspirationen für den Zeitraum Mitte der dritten bis Mitte der vierten Klasse abgetragen.

Abbildung 4: Ausgangswert (Intercept) und Steigung (Slope) der realistischen Aspiration Abitur



Anmerkungen: BiKS-8-14, MZP 1-3, eigene Berechnungen, n(Beobachtungen): 5710; n(Eltern): 2202; n(Klassen): 155, Abbildung anhand eines Linearen Regressionsmodells mit Random Intercept und Slope auf den Ebenen 2 und 3

Ein Blick auf die Abbildung zeigt, dass das Ausgangsniveau breit gefächert ist; es gibt sowohl Eltern, die einen Abschluss mit dem Abitur für

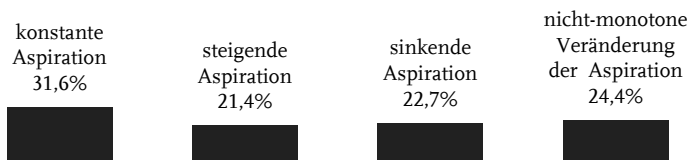
unwahrscheinlich halten (auf der X-Achse bei 1) bis hin zu Eltern, die dies für sehr wahrscheinlich halten (auf der X-Achse bei 5). Betrachtet man die vertikale Verteilung der Punktwolke, findet sich hier ebenfalls Varianz. D.h. neben Eltern, die ihre Bildungsaspirationen im Laufe des betrachteten Jahres nicht verändern (und damit auf der Slopelinie 0 verortet sind), gibt es Eltern, die im Zeitverlauf den Abschluss Abitur für zunehmend realistisch einschätzen (oberhalb der 0-Linie) oder im Gegenteil von dieser Vorstellung abkommen und ihre Aspirationen verringern (unterhalb der 0-Linie). Das zugrunde liegende Modell berichtet einen durchschnittlichen Ausgangswert (Intercept) von 3,3 und eine halbjährliche Steigung (Slope) von -0,01. Damit berichten Eltern im Mittel tendenziell positive Abschlussaspirationen und senken diese im Verlauf der Entscheidungsphase leicht ab.

Zu beachten ist, dass bei sehr hohen Ausgangsaspirationen kein Anstieg möglich ist. Damit kann nur eine Absenkung oder ein Konstanthalten des Niveaus beobachtet werden. Im Umkehrschluss können Eltern mit sehr niedrigen Aspirationen Anfang der dritten Klasse ihre Bildungsansprüche nur konstant halten oder erhöhen. Diese Gruppe von Eltern, deren Ausgangsaspirationen zu Beginn sehr hoch oder niedrig sind, verändern insgesamt deutlich schwächer ihre Anfangsvorstellungen. D.h. Eltern, die Mitte der dritten Klasse berichten, dass ihr Kind sehr wahrscheinlich die Schule mit dem Abitur verlassen wird, senken diese Vorstellungen tendenziell nur leicht, im Gegensatz zu Eltern, die dies unwahrscheinlich finden – und umgekehrt. Damit scheinen diese Eltern weniger zu kalkulieren, sie können – oder müssen ihre Bildungsvorstellungen umsetzen. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass Eltern, die zunächst durchschnittliche Aspirationen aufweisen, stärker ihre Entscheidung abwägen – darauf deutet die größere Steigung hin.

Einen intuitiveren Zugang in die Entwicklung der Bildungsaspirationen kann die Abbildung 5 bieten. In der Stichprobe zeigt sich während des Zeitraumes, in dem die Schulwahlentscheidung ansteht, bei etwa 30% der Eltern keine Veränderung in der Einschätzung der Wahrscheinlichkeit bzgl. des zu erwartenden schulischen Abschlusses Abitur. Damit lässt sich für ca. 70% der Eltern eine Veränderung der Aspirationen feststellen, wobei die Aspirationen über die Zeit hinweg sowohl anstei-

gen, sinken oder auch einem nicht-monotonen Verlauf folgen können. Dies bedeutet, dass es sich bei den elterlichen Bildungsaspirationen keineswegs ausschließlich um ein zeitkonstantes Phänomen mit zeitstabilen Präferenzen handelt, sondern auch eine abwägende Entscheidungsfindung zu beobachten ist.

Abbildung 5: Entwicklung der realistischen Aspiration Abitur von Klasse 3 bis Klasse 4



Anmerkungen: BiKS-8-14, MZP 1-3, eigene Berechnungen, n: 1530

Zeigen sich Unterschiede nach dem Bildungs- und Migrationshintergrund, dem Geschlecht und institutionellen Unterschieden in der Entwicklung der Aspirationen?

In Tabelle 13 sind Modelle einer multivariaten Drei-Ebenen-Analyse dargestellt. Nach einem Basismodell mit den Hintergrundmerkmalen wird im zweiten Schritt der Notendurchschnitt kontrolliert. Diese Befunde können damit als Ergebnis sekundärer Effekte interpretiert werden, die sich auf ein unterschiedliches Entscheidungsverhalten beziehen. In den Modellen 3 bis 6 wird dem Einfluss institutioneller Unterschiede nachgegangen. Modell 7 nimmt das schulische Selbstkonzept auf, welches – neben den Noten – Unterschiede nach dem Geschlecht erklären soll. Zu beachten ist, dass jeweils alle Hintergrundmerkmale kontrolliert sind.

Tabelle 13: Die Genese der Realistischen Aspiration Abitur nach Hintergrundmerkmalen: Entwicklungen von der dritten bis zur vierten Klasse

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
Mittlere Reife (Ref. Hauptschule))	0,41 **	0,08	0,08	0,11	0,10	-0,04	0,09
Abitur	1,05 **	0,46 **	0,46 **	0,41 **	0,41 **	0,41 **	0,46 **
Mittlere Reife * Zeit	0,02	0,02	0,02	0,01	0,00	0,02	0,02
Abitur * Zeit	0,08 *	0,06	0,05	0,04	0,04	0,06	0,05
Einfacher Migr.h.(Ref. kein M.h))	-0,04	0,10	0,09	0,11	0,10	0,10	0,09
Doppelter Migrationshintergrund	0,47 **	0,84 **	0,84 **	0,80 **	0,80 **	0,84 **	0,81 **
Einf. Migr.hintergrund * Zeit	0,05	0,04	0,04	0,03	0,03	0,04	0,04
Dopp. Migr.hintergrund * Zeit	-0,08	-0,13 *	-0,13 *	-0,11 *	-0,11 *	-0,13 *	-0,11 *
Bayern	-0,29 **	-0,16 +	-0,19 *	-0,17 *	-0,22 **	-0,25 *	-0,16 *
Bayern * Zeit	0,00	-0,05 +	-0,04	-0,04	-0,05	-0,05 +	-0,05 +
Mädchen	0,16 **	0,08 *	0,08 *	0,08 *	0,08 *	0,08 *	0,09 *
Note (D, M, HSK)		0,79 **	0,68 **	0,64 **	0,64 **	0,79 **	0,76 **
Note * Bayern			0,15 **				
Lehrerempfehlung Gymnasium				0,45 **	0,35 **		
Lehrerempfehlung Gym * Bayern					0,15 *		

Anmerkungen: BiKS-8-14, MZP 1-3, eigene Berechnungen, n(Beobachtungen): 3662, n(Eltern): 1723, n(Klassen): 152, Lineare Regressionsmodelle mit Random Slope auf der 2. Ebene, Angabe der Regressionskoeffizienten, ICC im Nullmodell mit Random Intercept auf 3. Ebene 0,07, ICC auf 2. Ebene: 0,68, **signifikant bei $p < 0.01$, *signifikant bei $p < 0.05$, + signifikant bei $p < 0.1$

Tabelle 13 (Fortsetzung): Die Genese der Realistischen Aspiration Abitur nach Hintergrundmerkmalen: Entwicklungen von der dritten bis zur vierten Klasse

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
Mittlere Reife * Bayern						0,17	
Abitur * Bayern						0,06	
schulisches Selbstkonzept							0,07 **
Konstante	-0,56 **	-0,32 **	-0,29 **	-0,44 **	-0,40 **	-0,25 *	-0,31 **
MZP	-0,04	0,03	0,02	0,01	0,02	0,03	0,03
Zufallsparameter: Klassenebene:							
Int. Varianz	0,010	0,020	0,020	0,010	0,010	0,020	0,015
Schülerebene: Slope Varianz	0,020	0,000	0,000	0,003	0,003	0,000	0,002
Intercept Varianz	0,990	0,530	0,540	0,522	0,522	0,530	0,527
Int./Slope Kovarianz	-0,060	-0,030	-0,030	-0,040	-0,040	-0,030	-0,034
Residualvarianz	0,040	0,400	0,400	0,397	0,397	0,400	0,399
ICC Level 1	0,740	0,560	0,570	0,560	0,560	0,560	0,560
ICC Level 2	0,010	0,020	0,020	0,010	0,010	0,020	0,010
Deviance	9726	8982	8972	8867	8863	8979	8960

Anmerkungen: BiKS-8-14, MZP 1-3, eigene Berechnungen, n(Beobachtungen): 3662, n(Eltern): 1723, n(Klassen): 152, Lineare Regressionsmodelle mit Random Slope auf der 2. Ebene, Angabe der Regressionskoeffizienten, ICC im Nullmodell mit Random Intercept auf 3. Ebene, 0,07, ICC auf 2. Ebene: 0,68, **signifikant bei $p < 0.01$, *signifikant bei $p < 0.05$, + signifikant bei $p < 0.1$

Als erstes wird der Hypothese 3.1 nachgegangen, die sich auf Unterschiede nach dem Bildungshintergrund bezieht. Im Einklang mit den Annahmen zeichnen sich in Modell 1 die erwarteten Unterschiede ab: Mit steigender Bildung sind auch die Aspirationen für das eigene Kind auf einen höheren Schulabschluss gerichtet. Diese Tendenz verstärkt sich, als dass bildungsnahe Eltern diese wie erwartet etwas steigern (dieser Effekt ist für Eltern mit Abitur signifikant). Kontrolliert man in Modell 2 mit den Noten die primären Herkunftseffekte, bleiben Einflüsse des sozialen Hintergrunds bestehen. Zwar sind die Abstände zwischen den Bildungsgruppen geringer geworden, aber Eltern mit einem Abitur weisen – trotz gleichem Notenniveau – weiter signifikant höhere Abschlussaspirationen auf als Eltern mit maximal einem Hauptschulabschluss. Damit bestätigt sich die Annahme, wonach sich über den Einfluss eines schichtspezifischen Leistungsverhaltens hinaus sekundäre Herkunftseffekte in einem differenziellen Entscheidungsverhalten zeigen sollten. Allerdings lassen sich keine bildungsschichtspezifischen Verläufe mehr nachweisen.

Nach dem elterlichen Migrationshintergrund wird ebenfalls ein spezifisches Muster erwartet (vgl. Hypothese 3.2), welches sich auch in den Modellen wiederfindet. In Modell 1 lässt sich ablesen, dass Eltern, die beide im Ausland geboren sind, signifikant höhere Abschlusserwartungen aufweisen (trotz anzunehmender niedriger Schulleistungen ihrer Kinder), als Eltern, die in Deutschland geboren sind. Werden im nächsten Schritt die Noten eingeführt, verstärkt sich dieser Unterschied: Bei gleichen Leistungen weisen Eltern mit doppeltem Migrationshintergrund wesentlich ambitioniertere Bildungsziele auf als einheimische Eltern. Gleichzeitig ist im Zeitverlauf ein Absenken der Bildungsansprüche feststellbar. Bis zum Zeitpunkt der tatsächlichen Schulwahl Mitte der vierten Klasse übersteigen die Bildungsaspirationen allochthoner Eltern aber weiterhin die der autochthonen Eltern. Relikowski (2012) findet mit BiKS-Daten bei der Untersuchung der Bildungsaspirationen von der dritten bis zur fünften Klasse ebenfalls diese Abnahme in den Bildungsaspirationen. Sie zeigt, dass türkische Eltern ihre Erfolgsaussichten besonders ausgeprägt senken. Dies wird als eine Anpassung an die begrenzten Möglichkeiten aufgrund der Selektions-

mechanismen vor, bzw. kurz nach dem Übergang in die Sekundarstufe interpretiert.

Die Hypothese 3.3 bezieht sich auf Bundeslandunterschiede, die hier ebenfalls getestet werden: Hessische Eltern weisen ein signifikant höheres Aspirationsniveau auf, aber zunächst keine signifikant verschiedenen Entwicklungsverläufe. Führt man im zweiten Modell die Noten ein, reduziert sich der Abstand in der Aspirationshöhe zwischen Bayern und Hessen, der Unterschied zugunsten hessischer Schüler bleibt aber weiterhin bestehen. Gleichzeitig lassen sich nun Schereneffekte in der Entwicklung feststellen. Die niedrigeren Aspirationen bayerischer Eltern werden im Laufe der Entscheidungsphase weiter abgesenkt und führen damit zu größer werdenden Unterschieden.

Ausgehend von der Überlegung, dass Eltern in Bayern bereits im Vorfeld ihre begrenzteren Einflussmöglichkeiten auf die Entscheidung kalkulieren, wird in Modell 3 ein Interaktionseffekt mit den schulischen Leistungen eingeführt. Erwartungskonform mit Hypothese 3.4 koppeln bayerische Eltern ihre Aspirationen stärker an die Leistungen ihrer Kinder, während hessische Eltern unabhängiger von diesen ihre Abschlussaspirationen ausprägen. Für die Lehrerempfehlung wird eine analoge Wirkung angenommen. Zunächst zeigt sich in Modell 4 der Einfluss auf die elterlichen Bildungsaspirationen. Nach Einführung dieser Variable verringert sich der Unterschied zwischen den Bundesländern allerdings nicht. D.h. die unterschiedlichen Bildungsaspirationen bayerischer und hessischer Eltern sind nicht allein durch die institutionellen Restriktionen Noten und Empfehlung zu erklären. Allerdings lässt sich im Folgemodell 5 wiederum ein differenzieller Effekt für die Lehrerempfehlung nachweisen, als dass bayerische Eltern ihre Abschlussvorstellungen stärker an der Schulart festmachen, die von den Lehrern empfohlen wird.

Eine weitere Hypothese (3.5) prognostiziert einen nach Bundesland unterschiedlichen Einfluss des Bildungshintergrunds. In Hessen sollten sich anspruchsvolle Aspirationen bildungsnaher Eltern selbst bei schwachen Leistungen aufgrund der offenen Zugangsregeln zu höheren Schulformen eher umsetzen lassen. Modell 6 weist allerdings auf keine

signifikanten Unterschiede zwischen den Bundesländern hin, damit kann diese Hypothese nicht angenommen werden.

Schließlich wurden Unterschiede nach dem Geschlecht des Kindes in Hypothese 3.6 formuliert. Konform mit den Annahmen zeigen sich in Modell 1 höhere Aspirationen von Eltern mit Töchtern. Teilweise lassen sich diese über den inzwischen gut dokumentierten Leistungsvorteil erklären, der auch in den bisherigen Analysen (siehe Kapitel 4.1) bestätigt werden konnte: Unter Kontrolle der Noten reduziert sich der Unterschied zu den Aspirationen bei Jungen (siehe Modell 2) – allerdings weisen Eltern von Töchtern weiterhin höhere Aspirationen auf. Es erscheint plausibel, dass hier die gleichen Mechanismen greifen, die auch die geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede erklären (vgl. die Interpretation der Ergebnisse in Kapitel 4.1): Eltern könnten ein schulkonformeres Verhalten von Mädchen wahrnehmen, welches z.B. durch größeren Fleiß, Selbstdisziplin und Ehrgeiz die Bildungsvorstellungen der Eltern über die Noten hinaus positiv beeinflusst (Duckworth und Seligmann 2006; Steinmayr und Spinath 2008; Weinert und Helmke 1997). Eine eingehendere Untersuchung könnte diesen Zusammenhang klären, welche an dieser Stelle jedoch nicht geleistet werden kann.

Eine weitere Dimension des Bildungserfolgs stellt das schulische Selbstkonzept dar. In Modell 7 ist abzulesen, dass die Eltern nicht unabhängig von diesem Indikator schulischen Erfolgs agieren: Auch wenn der Einfluss inhaltlich nicht sonderlich stark ist (bei gleichzeitiger Kontrolle der Noten), sind die elterlichen Abschlussaspirationen umso stärker, je höher das berichtete schulische Selbstkonzept des Kindes ausfällt. In Kapitel 4.2 konnte gezeigt werden, dass Jungen – trotz vergleichsweise schlechterer Zensuren – stärker von ihren schulischen Fähigkeiten überzeugt sind. Unter der Annahme, dass dies ebenfalls von den Eltern berücksichtigt wird, sollten sich höhere Aspirationen für Jungen nachweisen lassen. Im Vergleich der Modelle 2 und 7, vor und nach Aufnahme dieses latenten Indikators, zeigt sich allerdings in der Tendenz eine leichte Vergrößerung des Abstands zwischen den Aspirationen zugunsten der Abschlussvorstellungen für Töchter. Damit kann diese Hypothese nicht angenommen werden.

Im weiteren Verlauf der Analysen soll das schulische Selbstkonzept weiter als ein Indikator schulischen Erfolgs kontrolliert werden.

Nehmen Bezugsgruppen Einfluss auf die Genese der Aspirationen?

Analog zu den in Kapitel 2.9 formulierten Annahmen und der empirischen Überprüfung von Einflüssen des sozialen Umfelds auf den schulischen Erfolg in Kapitel 4, werden in Tabelle 14 Bezugsgruppeneinflüsse auf die Aspirationsentwicklung untersucht.²³ Auch hier wird eine Drei-Ebenen-Analyse herangezogen, allerdings werden hier nur die gemittelten Niveaueffekte dargestellt, da die relevanten erklärenden Variablen nicht für alle Messzeitpunkte vorliegen.

Eine aktive Partizipation in das Schulgeschehen ermöglicht über eine Netzwerkbildung die Weitergabe von Normen und Informationen. Dies sollte – so die formulierte Annahme in Hypothese 3.7 – z.B. zu verbesserten Möglichkeiten der Unterstützung, aber auch zu konkreten Kenntnissen von Restriktionen führen. Diese Punkte fließen in die Überlegung ein, welcher Bildungsabschluss erreichbar scheint. Für die betrachteten Aspekte der freiwilligen Mithilfe bei Schulfesten sowie dem Besuch von Elternabenden in Modell 1 zeigen sich allerdings nicht die erwarteten Zusammenhänge mit der Ausbildung realistischer Abschlusswünsche.²⁴ Gleichzeitig werden die idealistischen Aspirationen der Eltern der Klassenkameraden des Kindes einbezogen. Idealistische Aspirationen stellen von der Leistungsrealität unabhängige Bildungsansprüche dar.²⁵ Ausgehend von der Annahme, dass die Eltern untereinander Kontakt haben, können sich Bezugsgruppeneinflüsse bilden, die eine geteilte Norm propagieren. Tatsächlich zeigt sich, dass unter Kontrolle der individuellen idealistischen Aspirationen ein Einfluss dieser

²³ ICC im Nullmodell mit Random Intercept auf 3. Ebene 0,07, ICC auf 2. Ebene: 0,68.

²⁴ Für den Besuch von Elternabenden zeigte sich auch den Analysen in Kapitel 4.1 kein Zusammenhang mit dem Schulerfolg, was auf die Partizipationsrate zurückgeführt wurde: 96% der BiKS-Eltern besuchen Elternabende. Für die aktive Mithilfe bei Schulfesten konnte zunächst ein Zusammenhang mit dem Notendurchschnitt gefunden werden, welcher allerdings unter Kontrolle der Vorleistung nicht mehr signifikant war.

²⁵ Innerhalb der Erklärung des Sozialkapitalansatzes werden diese als Indikator einer intensiven schulischen Unterstützung interpretiert.

Einstellungen auf Klassenebene nachweisbar ist, womit sich diese Teilannahme der Hypothese 3.7 bestätigt.

D.h. Eltern übernehmen die wahrgenommenen Bildungseinstellungen der Eltern der Klassenkameraden und lassen diese in die Abschlusserwartungen für das eigene Kind einfließen.

Erwartungskonform mit Hypothese 3.8 gehen häufige Lehrergespräche mit niedrigeren Abschlussaspirationen einher. Dieser Effekt ist aufgrund der Befunde in den Analysen in Kapitel 4.1 zu erwarten gewesen.²⁶ Es finden sich im Folgemodell 2 tendenziell Hinweise für einen vergleichsweise positiven Einfluss keiner, bzw. bis zu zwei zusätzlichen Lehrerkontakten sowie eines negativen Einflusses von mehr als vier Gesprächen verglichen mit drei oder vier Lehrergesprächen. Diese Zusammenhänge sind allerdings nicht statistisch signifikant.

²⁶ Dort zeigte sich ein negativer Zusammenhang mit den schulischen Leistungen. Eine Kategorienbildung ergab, dass bis zu zwei Kontakte außerhalb des Elternabends positiv, häufigere Gespräche mit der Lehrkraft negativ mit dem Bildungserfolg verknüpft sind. Dies sollte sich über mögliche problemzentrierte Inhalte bei häufigem Kontakt erklären lassen.

Tabelle 14: Die Genese der realistischen Aspiration Abitur: Bezugsgruppeneinflüsse

	M1	M2
Elternabend	0,06	0,06
Feste	0,05	0,04
Lehrergespräche	-0,06 **	
Anzahl Lehrergespräch: 0 (Ref. 3,4)		0,03
Anzahl Lehrergespräch: 1,2		0,03
Anzahl Lehrergespräch: 5 und mehr		-0,08
Idealistische Aspiration	0,23 **	0,23 **
Idealist. Asp. der Klasseneltern	0,14 **	0,14 **
Note (D, M, HSK)	0,68 **	0,69 **
schul. Selbstkonzept	0,06 **	0,06 **
Mittl. Reife (Ref. HS)	0,09 +	0,09 +
Abitur	0,46 **	0,45 **
Einfacher Migr.h. (Ref. kein Migr.h.)	0,11 +	0,11 +
Doppelter Migr.h.	0,44 **	0,44 **
Bayern	-0,14 **	-0,14 **
Mädchen	0,07 *	0,07 *
Konstante	-0,39 **	-0,39 **
MZP	0,02	0,02
Klassenebene: Int. Varianz	0,003	0,003
Schülerebene: Slope Varianz	0,002	0,003
Intercept Varianz	0,452	0,458
Int./Slope Kovarianz	-0,033	-0,035
Residualvarianz	0,396	0,396
ICC Level 1	0,532	0,535
ICC Level 2	0,004	0,004
Deviance	8701	8708

Anmerkungen: BiKS-8-14, MZP 1-3, eigene Berechnungen, n(Beobachtungen): 3662, n(Eltern): 1723, n(Klassen): 152, Lineare Regressionsmodelle mit Random Slope auf der 2. Ebene, Angabe der Regressionskoeffizienten, **signifikant bei $p < 0.01$, *signifikant bei $p < 0.05$, + signifikant bei $p < 0.1$.

Können Veränderungen der schulischen Performanz sowie Kosten- und Nutzenkalkulationen eine Veränderung der Aspirationen erklären?

Eine prominente Erklärung von Bildungsentscheidungen stellen die verschiedenen Ansätze der Rational-Choice-Theorie dar. Im Folgenden sollen die Annahmen auf die Genese der Sekundarschulwahl untersucht werden. In Tabelle 15 wird dazu mithilfe von Fixed-Effects-Panelregressionen der Veränderung elterlicher Aspirationen nachgegangen. Mögliche Periodeneffekte werden in allen Modellen kontrolliert, weisen allerdings auf keinen signifikanten Effekt hin. D.h. die elterlichen Aspirationen sind zu Ende der dritten Klasse sowie Mitte der vierten Klasse nicht systematisch von denen Mitte der dritten Klasse verschieden.

Tabelle 15: Die Genese der realistischen Aspiration Abitur: Kosten- und Nutzenkalkulationen

	M1	M2	M3	M4
Note (D,M,HSK)	0,24 **	0,35 **		
zeitl. Kosten	-0,06 **		-0,09 **	
finanz. Kosten	-0,04 *			-0,11 **
Nutzen	0,01			
Note * mittl. Reife		-0,14		
Note * Abitur		-0,12		
zeitl. Kosten * mittl. Reife			0,04	
zeitl. Kosten * Abitur			0,02	
finanz. Kosten * mittl. Reife				0,08 +
finanz. Kosten * Abitur				0,07
MZP 2	-0,02	-0,04	-0,02	-0,03
MZP 3	0,03	0,03	0,02	0,01
Konstante	0,32 **	0,02	0,28 **	0,22 **
R ² (within)	0,022	0,015	0,009	0,006

Anmerkungen: BiKS-8-14, MZP 1-3, eigene Berechnungen, n(Beobachtungen): 4300, n(Eltern):1966, Lineare Fixed-Effects-Modelle, Angabe der Regressionskoeffizienten, **signifikant bei $p < 0.01$, *signifikant bei $p < 0.05$, + signifikant bei $p < 0.1$

In den vorangegangenen Analysen wurde jeweils für den Notendurchschnitt kontrolliert. Im Rahmen der Analyse von Veränderungen soll untersucht werden, ob auch eine Verbesserung oder Verschlechterung der übertrittsrelevanten Zensuren eine Modifikation der Abschlussvorstellungen erklären kann. Im Rahmen der Rational-Choice-Theorie können die Noten als Erfolgswahrscheinlichkeit interpretiert werden, die Abschlussvorstellungen auch umzusetzen.

Zunächst zeigt sich (wie in Hypothese 3.9 angenommen), dass eine Veränderung des Leistungsniveaus auch zu einer Anpassung der realistischen Aspirationen führt (Modell 1).²⁷ Erwartungskonform hat auch die verstärkte Wahrnehmung zeitlicher und finanzieller Kosten einen negativen Einfluss auf die Ausbildung hoher Abschlussvorstellungen. Wird also z.B. ein zunehmender Zeitaufwand durch eine intensive Betreuung und/oder hohe monetäre Kosten durch die Finanzierung von Nachhilfe antizipiert, um das Abitur zu erreichen, so wird dieser Abschluss als weniger realistisch eingeschätzt. Eine veränderte Nutzenerwartung führt dagegen zu keiner Neubewertung. Da der Ertrag hoher schulischer Bildung durch zeitvariable Faktoren unbeeinflusst sein sollte, ist dieses Ergebnis zu erwarten gewesen.

Laut den Annahmen des Rational-Choice-Ansatzes sollten sich differenzielle Effekte dieser Einflussfaktoren entlang des Bildungshintergrundes der Eltern ergeben. In der Tendenz geschieht dies im Hinblick auf das Leistungsniveau (vgl. Modell 2). Bildungsferne Eltern erhöhen bei einer Verbesserung der Leistungen ihre Abschlusserwartung. Bildungsnahe Eltern agieren dagegen unabhängiger von einer Modifikation dieses zentralen Parameters schulischen Erfolgs. In Hypothese 3.10 wurde zudem ausgeführt, dass bildungsnahe Eltern auch höhere Kosten in Kauf nehmen sollten, um ihre Bildungsziele zu erreichen und einen Statusverlust zu vermeiden. Diese Zusammenhänge werden mit Interaktionen in den Modellen 3 und 4 getestet. Tatsächlich deutet sich in der Wahrnehmung zukünftiger finanzieller Kosten dieser Effekt an: Bei Eltern mit mittlerer Reife im Gegensatz zu Eltern mit Hauptschulschul-

²⁷ Eine Veränderung des schulischen Selbstkonzepts fließt dagegen nicht in eine Modifikation der Abschlusserwartungen ein (nicht dargestellt).

abschluss ist der Zusammenhang zwischen einer hohen Kostenwahrnehmung und dem Absenken der Abschlussaspirationen geringer. D.h. trotz einer Erhöhung der antizipierten monetären Kosten bleiben sie eher bei ihren ursprünglichen Bildungsplänen für ihr Kind. In der Tendenz zeigt sich dieses Bild auch bei Eltern mit Abitur. Für die Wahrnehmung zeitlicher Kosten ergibt sich ein ähnliches Muster, allerdings sind die gefundenen Unterschiede nicht statistisch signifikant.

Zusammenfassend kann damit festgehalten werden, dass sich die elterlichen Abschlussaspirationen nach den betrachteten Hintergrundvariablen unterscheiden: Selbst bei gleichen Leistungen tendieren bildungsnahe Eltern, Eltern mit Migrationserfahrung, hessische Eltern und Eltern von Mädchen eher zur Abschlussvorstellung Abitur als die jeweilige Vergleichsgruppe – jeweils unter Kontrolle der anderen Variablen. Eltern mit Migrationshintergrund senken in der Entscheidungsphase vor dem Übergang ihre Vorstellungen ab, angesichts niedrigerer Schulleistungen ihrer Kinder kann dies als eine Anpassung an die begrenzten Möglichkeiten interpretiert werden. Mit Blick auf die Erklärung der Aspirationen als Ergebnis von Einflüssen der Bezugsgruppen bzw. von Kosten-Nutzenkalkulationen finden sich für beide Erklärungsmuster Hinweise der Gültigkeit. Zunächst zeigte sich einerseits, dass die Bildungswünsche der Klasseneltern übernommen werden und Einfluss auf die Ausprägung der Bildungspläne für das eigene Kind nehmen. Einen negativen Einfluss haben andererseits häufige Lehrergespräche. Angenommen wird, dass ein Problembezug zu einem Absenken der Bildungsziele führt. Schließlich lässt sich eine Neukalkulation der Abschlussmöglichkeiten als Ergebnis einer Veränderung in den Parametern schulischer Leistung sowie zeitlicher und finanzieller Kostenaspekte beobachten. Monetäre Kosten werden erwartungskonform von bildungsfernen Schichten stärker gewichtet.

Der Übergang in die Sekundarstufe I

Bevor im Folgenden multivariate Übertrittsmodelle vorgestellt werden, soll die Verteilung der Grundschulabsolventen der BiKS-Stichprobe auf die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe betrachtet werden.

In Tabelle 16 ist abzulesen, dass gut die Hälfte der Schüler beider Bundesländer auf das Gymnasium übertritt. Etwa jedes vierte bayerische und jedes fünfte hessische Kind wechselt auf die Realschule. Die Hauptschule wird in Hessen von dem kleinsten Anteil besucht (3,5%), während 26% der bayerischen Stichprobe diesen Übertritt vollzieht. Auf eine integrierte Gesamtschule oder eine Förderstufe wechseln schließlich 22% der hessischen BiKS-Schüler.

Tabelle 16: Sekundarschulwahl der Grundschulabsolventen der BiKS-Stichprobe (in %)

<i>Schulart</i>	<i>Bayern</i>	<i>Hessen</i>
Hauptschule	26,5	3,5
Realschule	22,0	16,9
Gymnasium	50,6	57,7
Gesamtschule	0,9	21,9
n	1291	626

Anmerkungen: BiKS-8-14, MZP 3 und 4, eigene Berechnungen

Im Vergleich zu den amtlichen Zahlen (siehe Kapitel 2.6) ist die BiKS-Stichprobe positiv selektiert, dies belegt vor allem der Übertritt auf das Gymnasium: Anteilig etwa 13% mehr Kinder der Stichprobe schaffen den Übergang auf die höchste Schulform verglichen mit der Grundgesamtheit. In Bayern vollzieht zudem nur die Hälfte der BiKS-Kinder – verglichen mit allen bayerischen Kindern – den Übertritt auf die Hauptschule. Um auf diese Ausgangsverteilung zu reagieren, werden im Folgenden durchgängig der soziale Hintergrund, der Migrationshintergrund, aber auch die Leistung kontrolliert. Dahinter steht die Annahme, dass die Panelmortalität tendenziell systematisch ist und damit eher bildungsferne Eltern, solche mit Migrationshintergrund und Eltern leistungsschwacher Kinder die weitere Teilnahme verweigern (Haunberger 20011; Behr, Bellgardt & Rendtel 2005).

In Tabelle 17 sind die Ergebnisse eines konditionalen Logitmodells dargestellt. Die Schulwahl Hauptschule und Gymnasium wird jeweils der Alternative Realschule gegenübergestellt. Die integrative Gesamtschule

wird hier nicht berücksichtigt. Die Ergebnisse in Modell 1 verdeutlichen den Einfluss der sozialen Herkunft auf die tatsächliche Schulwahl (vgl. Hypothese 3.4). Analog zu den Befunden für die Ausprägung hoher elterlicher Abschlusserwartungen steigt mit zunehmender Bildungsnähe die Chance auf einen Übergang auf das Gymnasium statt auf die Realschule, bzw. sinkt das Risiko eines Hauptschul- zugunsten eines Realschulbesuchs. In Modell 2 wird neben dem übertrittsrelevanten Notendurchschnitt in Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht auch das schulische Selbstkonzept eingeführt. Es zeigt sich durchgängig, dass die Schulwahl nicht unabhängig von diesen Indikatoren schulischen Erfolgs ist. Dies verdeutlicht auch die gestiegene Modelanpassung (Anstieg des Pseudo R^2 um 0.35). Neben den schulischen Leistungen, die von den Lehrern bewertet werden und in die Entscheidung der Eltern einfließen, stellen die wahrgenommenen Kompetenzüberzeugungen eine weitere Komponente der Schulwahl dar.

Unter Kontrolle dieser beiden Indikatoren des Bildungserfolgs differieren die Bildungsgruppen bei der Entscheidung zwischen dem Besuch einer Haupt- vs. der Realschule nicht mehr signifikant. Dagegen bleibt das Muster sozialer Ungleichheit für den Vergleich Gymnasium und Realschule nahezu unverändert bestehen. Auch hier haben Kinder bildungsnaher Eltern bei gleichen Leistungen Vorteile bei der Entscheidung Gymnasium im Vergleich zu Kindern von Eltern mit niedrigerem Bildungsabschluss.

Für Kinder von Eltern mit einfachem Migrationshintergrund zeigt sich zunächst ein gespaltenes Bild: Einerseits haben sie im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund größere Nachteile beim Übertritt auf die Hauptschule, andererseits haben sie bessere Chancen, das Gymnasium zu besuchen. Kontrolliert man im nächsten Schritt die Leistungen, zeichnen sich die erwarteten Zusammenhänge ab (vgl. Hypothese 3.2): Erstens haben Kinder mit doppeltem Migrationshintergrund Vorteile auf die Realschule und nicht auf die Hauptschule zu wechseln. Zweitens haben Kinder von Eltern, die im Ausland geboren sind, höhere Chancen auf die anspruchsvollste statt auf die mittlere Schulform zu wechseln.

Der bisherige Befund besserer schulischer Leistungen von Mädchen sowie darüber hinaus gehender optimistischerer elterlicher Aspirationen setzt sich teilweise auch bei der Schulwahl durch: Beim Übergang auf die Realschule statt auf die Hauptschule sind Mädchen im Vorteil. Unter Kontrolle der Noten und des Selbstkonzepts vergrößert sich dieser Vorteil sogar noch etwas.²⁸ Die bisher angeführte Erklärung über ein schulkonformes Verhalten scheint auch hier plausibel.

Ausgehend von bundeslandspezifischen Unterschieden im tatsächlich beobachteten Übergangsverhalten anhand der offiziellen Zahlen wird vermutet, dass in Bayern auch unter Kontrolle sozialer Hintergrundmerkmale mehr Übertritte auf die Hauptschule und weniger auf das Gymnasium (verglichen mit Realschulbesuchen) zu beobachten sind. Diese Erwartung bestätigt sich für den Übertritt auf die Hauptschule. Mehr bayerische Kinder vollziehen einen entsprechenden Übergang. Für den Übergang auf das Gymnasium anstelle der Realschule zeigen sich zunächst keine statistisch bedeutsamen Unterschiede von bayerischen und hessischen Grundschulern. Unter Kontrolle der Leistungen sowie der Leistungsüberzeugung finden sich auch für diesen Vergleich die erwarteten Unterschiede. Die Chancen auf das Gymnasium statt auf die Realschule zu wechseln, sind für hessische Schüler höher.

Ein zentraler Unterschied der institutionellen Übergangsregeln zwischen den Bundesländern ist die unterschiedliche Relevanz der schulischen Leistungen sowie der Übertrittsempfehlung. In Bayern stellen die Noten die Grundlage der Lehrerempfehlung dar, welche zentral für die Anmeldung an einer Schulform ist. Wenn in Modell 2 die schulischen Leistungen berücksichtigt werden, vergrößert sich der Vorteil hessischer Schüler auf die Realschule und nicht auf die Hauptschule überzutreten. Beim Übergang auf das Gymnasium verzeichnen hessische Grundschüler nun Vorteile gegenüber leistungsgleichen bayerischen Schülern.

²⁸ Eine getrennte Einführung von Noten und schulischem Selbstkonzept in die Analysen führt in beiden Fällen jeweils zu einem sich vergrößerndem Vorteil von Mädchen beim Übergang auf die Realschule statt auf die Hauptschule. Daher werden diese beiden Faktoren – die laut Hypothese 3.6 für Jungen und Mädchen unterschiedlich wirken sollten, gleichzeitig in die Analyse aufgenommen.

Tabelle 17: Übergang auf die Sekundarstufe

<i>Hauptschule vs. Realschule</i>	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
Mittl. Reife (Ref. HS)	-0,53 *	0,07	0,24	-1,09	0,37	0,20	0,09
Abitur	-0,93 **	-0,60	-0,04	-3,18 *	-0,24	-0,48	-0,58
einfacher Migr.hintergrund (Ref. keiner)	0,74 *	0,14	0,25	0,07	0,22	0,25	0,10
doppelter Migrationshintergrund	0,02	-2,18 **	-2,07 **	-2,03 *	-2,35 **	-2,61 **	-2,33 **
Mädchen	-0,71 **	-0,90 **	-0,85 **	-0,89 **	-0,79 *	-0,91 **	-0,90 **
Bayern	1,82 **	3,54 **	2,74 **	2,50 **	3,95 **	3,74 **	3,56 **
Note (D, M, HSK)		-3,94 **	-2,35 **	-4,00 **	-3,62 **	-4,14 **	-3,95 **
Selbstkonzept		-0,29 *	-0,26 +	-0,28 *	-0,16	-0,32 *	-0,29 *
Nutzen hoher Bildung							0,11
Elternabend						0,60	
Mithilfe bei Festen						-0,42	
Anzahl Lehrergespräche						0,13	
Idealistische Aspiration Kontext						0,11	
Bayern * mittl. Reife				1,29			
Bayern * Abitur				2,76 +			
Konstante	-1,19 **	-4,77 **	-4,00 **	-3,85 **	-6,21 **	-3,79 **	-5,10 **

Anmerkungen: BiKS-8-14, MZP 1-4, eigene Berechnungen, n(Eltern)3614, Konditionale Regressionsmodelle, Angabe der Regressionskoeffizienten, + p<0.1, * p<0.05, ** p<0.01

Tabelle 17 (Fortsetzung): Übergang auf die Sekundarstufe

<i>Fortsetzung: Gymnasium vs. Realschule</i>	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
Mittl. Reife (Ref. HS)	0,82 **	1,00 **	0,72 *	0,19	1,22 **	0,84 *	0,98 **
Abitur	2,29 **	2,40 **	1,93 **	2,18 **	2,27 **	1,69 **	2,36 **
einfacher Migr.hintergrund (Ref. keiner)	0,60 +	0,94 *	1,04 *	0,93 *	0,87 +	0,72 +	0,91 *
doppelter Migrationshintergrund	-0,17	0,90 *	0,87 *	0,88 *	0,60	0,54	0,81 *
Mädchen	0,10	0,28	0,11	0,27	0,34	0,30	0,27
Bayern	-0,35	-1,07 **	-0,76 *	-1,67 *	-0,98 **	-0,29	-1,07 **
Note (D, M, HSK)		3,69 **	2,58 **	3,70 **	3,49 **	3,32 **	3,71 **
Selbstkonzept		0,67 **	0,49 **	0,68 **	0,56 **	0,68 **	0,69 **
Nutzen hoher Bildung							0,33 *
Elternabend						-0,68	
Mithilfe bei Festen						0,31	
Anzahl Lehrergespräche						-0,16	
Idealistische Aspiration Kontext						0,30	
Bayern * mittl. Reife				1,01			
Bayern * Abitur				0,24			
Konstante	-0,16	-0,98 *	-0,21	-0,47	0,72	-1,44	-2,12 **

Anmerkungen: BiKS-8-14, MZP 1-4, eigene Berechnungen, n(Eltern)3614, Konditionale Regressionsmodelle, Angabe der Regressionskoeffizienten, + p<0.1, * p<0.05, ** p<0.01

Tabelle 17 (Fortsetzung): Übergang auf die Sekundarstufe

<i>Alternativenspezifische Variablen</i>	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
Zeitliche Kosten							0,03
Finanzielle Kosten							0,09
Lehrerempfehlung			1,53 **				
Idealistische Aspiration						0,66 **	
Realistische Aspiration					1,32 **		
Pseudo R ²	0,28	0,63	0,70	0,64	0,69	0,69	0,63

Anmerkungen: BiKS-8-14, MZP 1-4, eigene Berechnungen, n(Eltern)3614, Konditionale Regressionsmodelle, Angabe der Regressionskoeffizienten, + p<0.1, * p<0.05, ** p<0.01

Die zusätzliche Einführung der Lehrerempfehlung in Modell 3 reduziert die Ungleichheiten zwischen den Bundesländern, die Vorteile hessischer Schüler bleiben aber weiterhin bestehen. Die Überprüfung eines stärkeren Einbezugs dieser Variablen in Bayern weist auf keine statistisch signifikanten Unterschiede zu Hessen hin.²⁹

Dreht man die Hypothese um, und fokussiert die elterlichen Aspirationen statt der Lehrerempfehlung, sollte sich ein reduzierter Einfluss dieser Variable in Bayern zeigen. Im Gegensatz zu hessischen Eltern können bayerische Eltern ihre Bildungsvorstellungen schwieriger umsetzen. Die alternativenspezifische realistische Aspiration wird in Modell 5 aufgenommen. Trivial ist zunächst der Befund eines signifikanten Einflusses auf die Entscheidung. Im Hinblick auf Bundeslandunterschiede ergeben sich im Vergleich zu Modell 2 allerdings keine großen Veränderungen, eine genauere Analyse anhand einer Interaktion mit dem Bundesland zeigt ebenfalls keine spezifischen Einflüsse (nicht signifikanter Interaktionsterm hier nicht dargestellt). Damit kann auch diese Teilannahme nicht bestätigt werden. Wie in den vorangegangenen Analysen gezeigt werden konnte, sind die elterlichen Abschlusserwartungen bayerischer Eltern bereits im Vorfeld auf niedrigere Abschlüsse ausgerichtet, zudem senken sie ihre Bildungsansprüche sogar noch vergleichsweise und koppeln sie stärker an die übertrittsrelevanten Noten. Damit scheinen die Übertrittsregeln bereits im Vorfeld den Entscheidungsprozess zu beeinflussen, so dass hier kein differenzieller Effekt mehr ausgemacht werden kann.

Schließlich wurde in Hypothese 3.5 formuliert, dass sich beim Übergang auf das Gymnasium statt der Realschule ein größeres Ausmaß

²⁹ Die Befunde in Tabelle 13 wiesen auf eine stärkere Bedeutung der Noten für die Formation der realistischen Aspirationen bayerischer Eltern hin. Um zu prüfen, ob sich diese Differenzen auch in der tatsächlichen Entscheidung wieder finden, wurde in Voranalysen eine Interaktion des Bundeslandes mit den Übertrittsnoten integriert. Angenommen wurde, dass der Übertritt in Bayern stärker durch die schulischen Leistungen gelenkt wird, als es in Hessen der Fall ist. Es zeigen sich hier keine unterschiedlichen Muster, d.h. die Annahme eines stärkeren Einbezugs der Noten kann nicht statistisch abgesichert angenommen werden. Eine analoge Wirkung lässt sich für die Bedeutung der Lehrerempfehlung annehmen, allerdings ergibt die Untersuchung anhand eines Interaktionstermes mit dem Bundesland auch hier keine signifikanten Unterschiede.

sozialer Ungleichheit in Hessen zeigen sollte. In der Tendenz ergeben sich sogar gegenläufige Hinweise, als dass der Bildungshintergrund in Bayern einen größeren Einfluss nimmt (allerdings sind die Unterschiede nicht auf einem statistisch aussagekräftigen Niveau). Damit kann auch diese Annahme anhand der vorgestellten Analysen nicht bestätigt werden.

In Modell 6 sind Indikatoren zu Bezugsgruppeneinflüssen in die Analyse integriert. Wie schon in den Analysen zur Genese der Abschlussaspirationen finden sich keinerlei Hinweise für einen positiven Einfluss aktiver Partizipation in den Schulalltag. Die Bildungsvorstellungen der Klasseneltern zeigten dagegen einen Einfluss auf die Ausgestaltung der individuellen Abschlussaspirationen. Aber auch dieser Zusammenhang kann bei der Entscheidung nicht mehr nachgewiesen werden. Und schließlich nimmt auch die Häufigkeit der Lehrergespräche keinen Einfluss auf die tatsächliche Schulwahlentscheidung. Dieses Ergebnis bestärkt die Annahme, dass diese Indikatoren bereits im Vorfeld zu einer Anpassung der Bildungsvorstellungen geführt haben.

In den vorangegangenen Analysen konnte nachgewiesen werden, dass Eltern ihre Abschlussvorstellungen nicht unabhängig von der Antizipation kommender Kosten gestalten. Bei der tatsächlichen Übertrittsentscheidung kann dieses Muster nicht mehr gefunden werden. Dagegen ist die Wahrnehmung eines Nutzens hoher schulischer Bildung positiv mit dem Übergang auf die höchste statt der mittleren Schulform verbunden, wie in Hypothese 3.10 angenommen wurde.

5.3 Zusammenfassung

Im Fokus der Analysen dieses Kapitels stand der Entscheidungsprozess während der Grundschulzeit hin zum Übergang auf die Schulformen der Sekundarstufe I. Dazu wurde die realistische Aspiration Abitur betrachtet. Mit der Entscheidung für das Gymnasium ist die erste große Hürde in Richtung dieses Abschlusses genommen, welche eine akademische Laufbahn ermöglicht. Die Entscheidung zwischen den Schulformen Hauptschule und Gymnasium jeweils verglichen mit dem Besuch der Realschule wurde in einem weiteren Schritt untersucht.

Im ersten Schritt konnte gezeigt werden, dass es sich für die Mehrheit der betrachteten Eltern bei dem Prozess der Bildungsentscheidung um ein Abwägen handelt.

In einem zweiten Schritt wurde die Entwicklung der Aspirationen hin zur endgültigen Sekundarschulwahl entlang zeitkonstanter Hintergrundmerkmale untersucht. Bekannt ist, dass die schulischen Leistungen nach dem Bildungshintergrund stratifiziert sind, dieser primäre Effekt der sozialen Herkunft wurde auch in Kapitel 4.1 nachgewiesen. Sekundäre Effekte der sozialen Herkunft äußern sich in ambitionierteren Bildungsvorstellungen bei gegebenen Leistungen, welche sich auch in der Sekundarschulwahl umsetzen lassen. Bildungsnahe Kinder wechseln eher auf das Gymnasium verglichen mit dem Besuch der Realschule (Hypothese 3.1).

Die Annahmen eines spezifischen Bildungsverhaltens von Eltern mit Migrationshintergrund konnten ebenfalls bestätigt werden (Hypothese 3.2): Bildungsvorstellungen von Eltern mit Migrationshintergrund übersteigen insbesondere unter Kontrolle des Leistungsnachteils ihrer Kinder die Erwartungen von Eltern ohne Migrationshintergrund. Im Laufe der Entscheidungsphase senken Eltern, die beide im Ausland geboren sind und damit öfter keine Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem aufweisen, ihre Aspirationen etwas ab. Im Sinne einer tatsächlichen Umsetzbarkeit werden diese damit etwas realistischer. Allerdings übersteigen die Bildungsaspirationen allochthoner Eltern bis zum Zeitpunkt der Schulwahlentscheidung noch immer die der autochthonen Eltern. Beim Übertritt begünstigt diese hohe Anspruchshaltung die Entscheidung jeweils zugunsten der anspruchsvolleren Schulform – wiederum unter Kontrolle der Leistung und sozialer Hintergrundmerkmale.

Die Befunde verweisen auf den Einfluss bundeslandspezifischer Rahmenbedingungen auf Bildungschancen. Das offenere, durchlässigere System Hessens bietet bessere Chancen, höhere Bildung zu erlangen: die schullaufbahnbezogenen Erfolgserwartungen der Eltern sind auf eine höhere Bildung ausgerichtet und angesichts der Prognosen auch erfolgversprechend (Hypothese 3.3). Hessische Eltern agieren unabhängiger von institutionellen Restriktionen und beharren stärker auf ihren

Bildungsplänen. Begünstigt wird dies durch ihren Einfluss bei der tatsächlichen Schulwahlentscheidung (Hypothese 3.4).

In beiden Ländern stark benachteiligt – und damit unabhängig von den spezifischen institutionellen Rahmenbedingungen – sind Kinder aus den sogenannten bildungsfernen Schichten. Allerdings findet sich keine Bestätigung eines differenziellen Einflusses nach dem Bildungshintergrund in Bayern und Hessen (Hypothese 3.5). Dies mag an der eingeschränkten Vergleichbarkeit der beiden Bundesländer liegen, die sich neben den unterschiedlichen Übertrittsregeln auch durch einen anderen Aufbau des Sekundarschulwesens auszeichnen. In Bayern hat die Hauptschule noch einen prominenten Platz in der Sekundarstufe; ein entsprechender Abschluss wird sehr viel öfter erreicht. Auch der Arbeitsmarkt ist auf Absolventen mit einem (qualifizierenden) Hauptschulabschluss eingestellt. Diese Bildungstraditionen können sich auch in den Abschlusserwartungen spiegeln, als dass ein niedrigerer Bildungsabschluss im Fall von Bayern durchaus mit einer realen Chance verbunden ist, einen Ausbildungsplatz auf dem Arbeitsmarkt zu ergattern, während die Umsetzbarkeit eines niedrigen Abschlusses auf dem Arbeitsmarkt in Hessen schwerer scheint.

Kontrolliert wurde ferner das Geschlecht des Kindes. Die Nachteile von Jungen im Leistungsbereich wurden bereits in den Kapiteln 4.1 und 4.2 aufgezeigt, und durch Unterschiede im nicht-kognitiven Bereich, wie schulförderlicher Einstellungen und Verhalten, erklärt. Bei dem an dieser Stelle betrachteten Entscheidungsprozess setzen sich die Vorteile von Mädchen weiter fort. Ihre Eltern weisen etwas höhere Abschlussaspirationen auf, welche sich beim Übergang auf die Realschule statt der Hauptschule auch in einem positiveren Übergangsverhalten umsetzen lassen (Hypothese 3.6).

Zwei theoretische Ansätze wurden im nächsten Schritt auf ihr Erklärungspotential geprüft: Konform mit den Hypothesen des Sozialkapitalansatzes nach Coleman (1988), bzw. den Annahmen eines Einflusses signifikanter Anderer nach der Wisconsin Schule (Sewell et al. 1969) konnten Hinweise für einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Aspiration gefunden werden. Je höher die Bildungswünsche der Eltern der Klassenkameraden sind, desto höher sind die realistischen Ab-

schlussaspirationen für das eigene Kind. Eltern agieren damit in Abhängigkeit interpersonaler Einflüsse und übernehmen das Bildungsstreben anderer (Hypothese 3.7). Ein intensiver Austausch mit dem Lehrer weist dagegen auf vorsichtigere Abschlussvorstellungen hin. Angenommen wird, dass ein starker Redebedarf auf Schul- oder Verhaltensprobleme zurückzuführen ist (Hypothese 3.8).

Die Annahmen der Rational-Choice-Theorien konnten dank der Datenlage in einem längsschnittlichen Vorgehen überprüft werden. Hier bestätigt sich die Annahme einer Neubewertung der Abschlusswahrscheinlichkeit mit dem Abitur aufgrund einer Veränderung in den Parametern schulischer Leistung sowie antizipierter und finanzieller Kosten. Die anschließende endgültige Bildungswahl wird durch Nutzenaspekte hoher Bildung gelenkt (Hypothese 3.9). Unter der Annahme, dass sich ein höherer Bildungsabschluss auf dem Arbeitsmarkt in einem höheren Gehalt niederschlägt, bewerten bildungsnahe Eltern finanziell anstehende Kosten vergleichsweise geringer (Hypothese 3.10). Damit können Hinweise für die Gültigkeit beider theoretischer Ansätze gefunden werden. Bei der Zuordnung zu unterschiedlichen Entscheidungsmustern wird deutlich, dass es sich hier nicht um ein Entweder-oder handelt.

Vielmehr gibt es auf der einen Seite Eltern, die *eh*er abwägend und kalkulierend vorgehen und auf der anderen Seite Eltern, die ihre Entscheidung *eh*er frühzeitig treffen. Dabei spielen vor allem die institutionellen Vorgaben des Bildungssystems und der Bildungshintergrund der Eltern eine große Rolle.

So bieten sich für eine Gruppe von Eltern größere Freiräume, ihre Aspirationen unverändert umzusetzen, selbst wenn die Noten des Kindes oder auch die Schullaufbahnempfehlung zunächst den Bildungswünschen entgegenlaufen.

Begünstigt wird dies beispielsweise durch das offene System Hessens: Eltern können hier selbst entscheiden, welche Schulart ihr Kind in der fünften Klasse besuchen soll. Im Zweifel kann die endgültige Entscheidung sogar durch die Wahl einer integrierten Gesamtschule oder der Förderstufe um zwei Jahre aufgeschoben werden.

In ähnlicher Weise können auch bildungsnahe Eltern ihre Aspirationen eher aufrechterhalten. Sie kennen das Schulsystem meist besser, haben mehr Möglichkeiten, ihr Kind (sowohl inhaltlich als auch finanziell) zu unterstützen, und halten daher häufiger an ihren Bildungsvorstellungen fest.

6 Diskussion und Bewertung der Befunde

Die Sekundarschulwahl stellt eine der zentralsten Entscheidungen für den weiteren Bildungsweg dar. Die vorliegende Arbeit widmete sich diesem Thema anhand der Entwicklung der Noten sowie des schulischen Selbstkonzepts und der darauf aufbauenden Genese der Bildungsentscheidung. Mit dem dritten und vierten Grundschuljahr wurde diejenige Phase der Schullaufbahn untersucht, in der sich der Übergang in das gegliederte Schulsystem entscheidet.

Zusammenfassung zentraler Ergebnisse

Im Folgenden wird auf Ergebnisse zu Bildungsungleichheiten anhand verschiedener Hintergrundmerkmale eingegangen. Im Anschluss wird der übergreifenden forschungsleitenden Frage der Bedeutung sozialer Beziehungen für den Bildungserfolg sowie für Bildungsentscheidungen nachgegangen. Für die Genese der Sekundarschulwahl wird zudem die Bedeutung individueller Kosten- und Nutzenabwägungen untersucht. Die Befunde für den übertrittsrelevanten Notendurchschnitt (Kapitel 4.1), das schulische Selbstkonzept (Kapitel 4.2) sowie die Genese der Übertrittsentscheidung (Kapitel 5) werden integrativ dargestellt.

Zunächst lassen sich in Kapitel 4.1 Leistungsunterschiede nach dem *Bildungshintergrund* der Eltern feststellen (primärer Effekt der sozialen Herkunft). Darüber hinaus zeigt sich, dass auch bei gleichen Leistungen bildungsnahe Eltern höhere Abschlussmöglichkeiten als wahrscheinlich ansehen. Ihre Kinder wechseln in der Folge eher auf das Gymnasium statt auf die Realschule – dies kann als sekundärer Effekt der sozialen Herkunft interpretiert werden (Kapitel 5).

Kinder mit *Migrationshintergrund* sind dagegen im Nachteil, sie weisen vergleichsweise schlechtere übertrittsrelevante Noten als ihre Klassenkameraden auf, deren Eltern in Deutschland geboren sind (Kapitel 4.1). Bei gleichen Zensuren berichten sie gleichzeitig ein höheres schulisches Selbstkonzept, welches möglicherweise das spezifische Bildungsverhalten ihrer Eltern spiegelt (Kapitel 4.2). Diese haben unter Kontrolle der Leistungen sehr hohe Aspirationen für ihre Kinder (Kapitel 5). Reli-

kowski et al. (2012) sehen diesen positiven sekundären Effekt der ethnischen Herkunft als Ergebnis des Zuwanderungsprozesses, welcher vor allem von Personen mit besonderen Aufstiegsambitionen vollzogen wird. Daneben finden die Autoren auch Hinweise für die Gültigkeit bildungsspezifischer Informationsdefizite, die in unrealistischen Bildungsplänen münden. Diese Hypothese kann womöglich auch den in dieser Arbeit gefundenen Effekt abnehmender Abschlussaspirationen erklären, wenngleich die Bildungsvorstellungen allochthoner Eltern immer noch die autochthoner Eltern übersteigen. Beim Übergang sind Kinder mit Migrationshintergrund in der Folge – relativ gesehen – im Vorteil, d.h. sie wechseln bei gleichen Leistungen eher auf Schulformen, die zu einem hohen Bildungsabschluss führen (Kapitel 5).

Ein besonderes Augenmerk galt dem Einfluss *institutioneller Rahmenbedingungen*, welcher mit Bayern und Hessen anhand zweier Extreme in Bezug auf die Übergangsregeln, aber auch auf die Ausgestaltung des Sekundarschulwesens nachgegangen werden konnte. Der Übertritt auf das Gymnasium oder die Realschule war für die betrachtete Kohorte in Bayern über eine entsprechende Lehrerempfehlung möglich, deren Grundlage der Notendurchschnitt der Fächer Deutsch, Mathematik sowie Heimat- und Sachunterricht war. Hessische Eltern konnten dagegen freier über die besuchte Schulform ihres Kindes entscheiden und zudem mit der Wahl einer integrierten Gesamtschule die Entscheidung hinsichtlich eines Abschlusses weiter hinausschieben.

Die Analysen in Kapitel 4.1 zeigen zunächst, dass die übertrittsrelevanten Noten in Bayern tendenziell schlechter ausfallen – ein Hinweis auf abweichende Beurteilungspraxen, die aufgrund der rigiden Übertrittsregelung auf schlechtere Chancen eines Übergangs in eine anspruchsvolle Schulform hindeutet. Diese Annahme bestätigt sich mit den empirischen Ergebnissen in Kapitel 5. Das offenere, durchlässigere System Hessens bietet bessere Chancen, höhere Bildung zu erlangen: Die schullaufbahnbezogenen Erfolgserwartungen der Eltern sind auf eine höhere Bildung ausgerichtet (bei gleichen Leistungen) und angesichts der Prognosen auch Erfolg versprechend. In dem starrereren System Bayerns scheint es umgekehrt zu sein, da in letzter Instanz die Lehrerempfehlung ausschlaggebend ist. In Bayern koppeln Eltern ihre Abschluss-

vorstellungen bereits im Vorfeld stärker an die aktuellen Leistungen des Kindes sowie die Lehrerempfehlung. In der Folge wechseln bayerische Kinder seltener auf das Gymnasium und öfter auf die Hauptschule verglichen mit dem Besuch der Realschule.

Als weiteres Ergebnis soll auf *Geschlechterunterschiede* eingegangen werden. Nachdem vor und während der Bildungsexpansion Mädchen benachteiligt waren, sind sie inzwischen mit Bezug auf den Bildungserfolg und auch beim Übergang in das gegliederte Schulsystem im Vorteil (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; Blossfeld et al. 2009). Einhergehend mit diesen Befunden zeigt sich, dass Mädchen einen besseren Notendurchschnitt in den Fächern Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht Mitte des vierten Schuljahres aufweisen (Kapitel 4.1). Anzunehmen wäre eine damit einhergehende höhere Leistungsüberzeugung von Mädchen, die durch die Noten erklärt werden sollte. Allerdings weisen Jungen ein höheres schulisches Selbstkonzept auf (Kapitel 4.2) – unter Kontrolle des Notendurchschnitts. Dieses widersprüchliche Ergebnis kann wahrscheinlich auf eine generelle Leistungsüberschätzung von Jungen zurückgeführt werden. Aufgrund der wahrgenommenen guten Leistung scheinen diese weniger Lernmotivation zu zeigen und weisen in der Folge schlechtere Leistungen auf (vgl. Rustemeyer und Jubel 1997). In dieselbe Richtung weisen Befunde, die Mädchen ein höheres Maß an Fleiß, Selbstdisziplin und Aufmerksamkeit nachweisen können (Duckworth und Seligmann 2006; Steinmayr und Spinath 2008; Weinert und Helmke 1997).

Unter Kontrolle des übertrittsrelevanten Notendurchschnitts setzen sich die Vorteile der Mädchen fort: Ihre Eltern weisen höhere Aspirationen auf und die Entscheidung zwischen der Hauptschule und der Realschule wird vergleichsweise eher für die höhere Schulform gefällt (Kapitel 5). Analog zu der Erklärung ihres Leistungsvorteils über ein schulangepasstes Verhalten könnte dieses auch in der Wahrnehmung der Eltern die Bildungsvorstellungen beeinflussen.

Nach der Darlegung dieser zentralen Dimensionen von Bildungsgleichheit soll auf theoretisch relevante Wirkmechanismen eingegangen werden, die für die Erklärung von Bildungserfolg und Bildungsentscheidungen herangezogen werden können.

Das *erste empirische Forschungsinteresse dieser Arbeit* galt der Frage des Einflusses sozialer Beziehungen auf den Bildungserfolg, gemessen anhand des Notendurchschnitts sowie des schulischen Selbstkonzepts. In den vorgestellten Analysen in Kapitel 4.1 dienten zunächst die übertrittsrelevanten Noten der vierten Klasse als abhängige Variable. Die Ergebnisse bestätigen die Hypothesen, die mit den theoretischen Annahmen des Sozialkapitalansatzes nach Coleman (1988) hergeleitet wurden und bestärken die Befunde der vorgestellten Forschungslandschaft für den deutschen Kontext: Innerschulisches Sozialkapital im Sinne einer guten Beziehungsqualität zwischen den Schülern sowie zur Lehrkraft weist positive Zusammenhänge mit den Noten und einer Notenverbesserung im Zeitverlauf auf. Dieses Ergebnis verweist auf die zentrale Bedeutung der sozialen Beziehungsgefüge innerhalb der Schule für einen optimalen Lernerfolg. Zudem wirken sich ehrgeizige Bildungsziele von Freunden positiv auf den Lernzuwachs aus. Dieser Effekt kann durch die gesteigerte schulische Anstrengung nach Transmission bildungsförderlicher Werte auf den Schüler erklärt werden.

Die vorgestellten Befunde bestärken auch die Bedeutung innerfamiliären Sozialkapitals. Sowohl ein respektvoller Umgang als auch hohe idealistische Bildungsaspirationen stehen mit dem Bildungserfolg in Verbindung. Angenommen wird, dass sich ein ambitioniertes Bildungstreben der Eltern über eine verstärkte schulische Unterstützung auf den Lernerfolg auswirken soll. Dies trifft für bildungsnahe Eltern besonders zu – diese können ihre Bildungsziele aufgrund ihres hohen Humankapitals am wirksamsten in konkrete Hilfestellungen umsetzen.

Ein weiterer für die vorliegende Arbeit zentraler Aspekt von Colemans Annahmen bezieht sich auf den Einfluss geschlossener Beziehungen im Umkreis der Schule. Über den Austausch der Akteure können schulrelevante Informationen und leistungsförderndes Wissen weitergegeben werden. Dies kann für die freiwillige Mithilfe bei Schulfesten in der Tendenz gezeigt werden.

Für Gespräche zwischen Eltern und Lehrern ergeben sich negative Effekte auf die Noten und deren Entwicklung. Hier scheinen Schul- oder Verhaltensprobleme Grund für einen häufigeren Kontakt und damit den beobachteten Effekt zu sein. Kinder bildungsnaher Eltern weisen im

Vergleich zu Kindern aus bildungsfernen Haushalten bei gleicher Gesprächshäufigkeit allerdings weniger schlechte Leistungen auf. Plausibel erscheint die Beeinflussung der Leistung durch ein passgenaues Fördern bildungsnaher Eltern, die über ein vergleichsweise größeres Unterstützungspotential verfügen. Natürlich kann ohne Kontrolle unabhängiger Kompetenztests nicht ausgeschlossen werden, dass die Eltern lediglich auf die Leistungsbeurteilung wirken, sie also im Gespräch z.B. erfolgte Beurteilungen erfolgreicher anfechten.

Untersuchungsgegenstand des *zweiten empirischen Kapitels* 4.2 war der Einfluss sozialer Beziehungen auf das schulische Selbstkonzept. Dazu wurden Beziehungen, in die der Schüler integriert ist, im Hinblick auf zwei Wirkmechanismen betrachtet: Erstens wurden ausgehend von Colemans (1988) Theorie des Sozialkapitals Hypothesen formuliert, zweitens wurde der Fischteicheffekt herangezogen, der sich aus der Theorie sozialer Vergleichsprozesse nach Festinger (1954) ableitet. Die zentralen Ergebnisse werden im Folgenden mit Bezug zu den Ergebnissen aus Kapitel 4.1 diskutiert.

Im vorherigen Kapitel zeigten sich positive Wirkungen des innerschulischen Sozialkapitals für den übertrittsrelevanten Notendurchschnitt. Für das schulische Selbstkonzept können diese Zusammenhänge auch in Bezug zu Veränderungen der erklärenden Variablen nachgewiesen werden. D.h. berichtete Veränderungen in der Beziehungsqualität gehen mit einer Veränderung des schulischen Selbstkonzeptes einher und können damit als ursächlich für diese kompetenzbezogene Einschätzung interpretiert werden.

Ein weiteres Ergebnis, welches sich bereits in den Analysen des Notendurchschnitts zeigt, ist die Bedeutung innerfamiliaren Sozialkapitals. Inwiefern nicht auch eine umgekehrte Beeinflussung vorliegt, die Noten also nicht auch die empfundene Beziehungsqualität beeinflussen, kann damit nicht ausgeschlossen werden. Allerdings stärken die Ergebnisse der Panelmodelle die Annahme, dass innerschulische und innerfamiliäre Beziehungen auf die Leistungsüberzeugung wirken. Eine Annahme dieser Wirkrichtung für die Leistung erscheint damit ebenfalls plausibel. Die Befunde der Analysen in Kapitel 4.1, in welchen keine Veränderungen der erklärenden Variablen berücksichtigt werden konnte, werden

damit gestärkt. Während sich dort ein differenzieller Effekt hoher Bildungswünsche auf die schulischen Leistungen zeigte, ist ein solcher bildungsschichtspezifischer Einfluss für den respektvollen innerfamiliären Umgang auf die Ausprägung der Kompetenzüberzeugungen festzustellen.

Als weiterer Mechanismus wurden soziale Vergleichsprozesse analysiert. Der vielfach belegte Fischteicheffekt (Köller 2004; Marsh 1987) bestätigt sich auch in den vorliegenden Analysen. Damit kann auch die Wahrnehmung der eigenen Leistungsposition innerhalb des Klassenkontextes als ursächlich für die Ausbildung der eigenen Kompetenzüberzeugung ausgemacht werden. Die eigenen Leistungen haben im Zeitverlauf einen größer werdenden Einfluss auf das Selbstkonzept; Hinweise für ein zunehmendes Konkurrenzdenken im Vorfeld des Übergangs auf die Sekundarschule lassen sich dagegen nicht ausmachen.

Das *zweite Forschungsinteresse* galt der Genese der Bildungsentscheidung für eine Schulform der Sekundarstufe. Im *dritten empirischen Teil* (Kapitel 5) wurde dazu die Entwicklung der realistischen Abschlussaspiration Abitur und die Entscheidung für eine der Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium untersucht. Als erstes Ergebnis ist festzuhalten, dass sich für den Großteil der Stichprobe im Jahr vor dem Übergang eine Neukalkulation der elterlichen Abschlussaspiration beobachten lässt, es sich bei der Sekundarschulwahl also für diese Eltern um einen abwägenden Prozess handelt.

Konkret erfolgt eine Veränderung in der gefühlten Erreichbarkeit des Abiturs aufgrund einer Leistungsverbesserung oder -verschlechterung. Die Erfolgswahrscheinlichkeit dieses Abschlusses wird dann entsprechend als höher oder niedriger gewertet. Zudem zeichnen sich auch zeitliche und finanzielle Kosten für eine Neubewertung der Abschlussziele verantwortlich, wobei finanzielle Kosten von bildungsfernen Eltern stärker gewichtet werden, während bildungsnahe Eltern diese weniger berücksichtigen.

Diese Annahmen, die durch die Rational-Choice-Theorien inspiriert sind, wurden auch für den tatsächlichen Übergang getestet. Hier erge-

ben sich allerdings keine Einflüsse von Kostenaspekten, stattdessen finden sich Zusammenhänge zwischen Nutzenüberlegungen und der Entscheidung: Bei einer hohen Wertschätzung von Bildung, ist der Übergang in das Gymnasium statt der Realschule wahrscheinlicher.

In Kapitel 4 wurden soziale Beziehungen als zentrale Bedingungen von Leistungen und Leistungsüberzeugungen ausgemacht. Der Frage, inwiefern sich auch Einflüsse von Bezugsgruppeneinflüssen auf die Entscheidungsfindung finden, wurde in Kapitel 5 im Hinblick auf zentrale Ansprechpartner der Eltern nachgegangen: die Eltern der Klassenkameraden und die Lehrer. Es zeigt sich, dass Eltern die Bildungswünsche der Eltern der Klassenkameraden wahrnehmen und diese in die Abschlussvorstellungen für ihr Kind einfließen lassen. Hier findet eine Übernahme von Bildungsnormen statt. Auch die Häufigkeit der Interaktion mit dem Lehrer führt zu einer Beeinflussung der Abschlussaspirationen: Es ergeben sich bei mehrmaligem Kontakt wiederum negative Effekte.

Als Fazit aller drei empirischen Kapitel lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse für die Entwicklung der übertrittsrelevanten Leistungen, der Kompetenzüberzeugungen sowie der Genese der Bildungsentscheidung insgesamt die Bedeutung sozialer Beziehungen verdeutlichen. Es finden sich Hinweise für die Annahme der Hypothesen, die aus dem Sozialkapitalansatz nach Coleman (1988) und den Annahmen der Wisconsin Schule (Sewell et al. 1969) abgeleitet wurden: Dem sozialen Beziehungsgefüge kommt eine zentrale Rolle für den Lernerfolg und Bildungsentscheidungen zu. Diese schaffen eine Basis für die Transmission von Humankapital sowie bildungsförderlicher Werte. Zum anderen kann mit dem Fischteicheffekt auch ein anderer Wirkmechanismus sozialer Beziehungen als bedeutsam identifiziert werden. Die Genese schulischer Leistungsüberzeugungen wird hier als Ergebnis der relativen Leistungsposition im Klassengefüge interpretiert. Für die Genese der Übertrittsentscheidung zeichnen sich darüber hinaus Kosten- und Nutzenabwägungen verantwortlich, wie es die Rational-Choice-Theorien postulieren (Becker 2000; Boudon 1974a; Breen und Goldthorpe 1997). Inwiefern eine Kalkulation zu beobachten ist, hängt stark an den Übergangsregeln der Bundesländer sowie dem Bildungshintergrund der

Eltern. In Hessen, einem Bundesland mit Elternentscheid beim Übergang in das gegliederte Schulsystem, können Eltern weit unabhängiger agieren, während in Bayern der starre Rahmen des Übergangs eine Kalkulation der möglichen Bildungskarriere erzwingt. In ähnlicher Weise agieren bildungsnahe Eltern. Sie beharren auf ihren schichtspezifischen Wünschen und versuchen diese, wenn nötig, auch gegen Widerstände durchzusetzen. Im Gegensatz dazu kalkulieren bildungsferne Eltern vergleichsweise mehr und berücksichtigen die Leistungen sowie antizipierte Kosten stärker bei ihrer Entscheidung.

Theoretische und empirische Einschränkungen und Potentiale

Die Befunde der vorliegenden Arbeit beruhen auf Daten des zweiten Längsschnittes der BiKS-Studie. Diese verfolgte Kinder, die im Schuljahr 2007/2008 den Übertritt in das gegliederte Schulsystem vollzogen. Da die Analysen Aufschlüsse über die Wirkungen institutioneller Regelungen geben sollen, muss an dieser Stelle auf inzwischen erfolgte Änderungen der Übergangsregeln hingewiesen werden. Seit dem Schuljahr 2009/2010 haben bayerische Eltern mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten. Konkret können Schüler, die im Probeunterricht des Gymnasiums oder der Realschule nicht die erforderlichen Leistungen aufweisen, trotzdem auf die gewünschte Schulform wechseln, wenn sie in den beiden Fächern Deutsch und Mathematik mindestens die Note 4 erreicht haben und ihre Eltern dies wünschen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2009). Ferner wurden durch die Umstrukturierung der Haupt- zu Mittelschulen mehr Möglichkeiten geschaffen, auf diesem Weg den mittleren Abschluss zu erreichen. Mögliche Folge der beschriebenen Änderungen ist ein verändertes Übertrittsverhalten. Die vorliegenden Befunde sind dementsprechend nur eingeschränkt übertragbar, aufgrund der Beibehaltung der zentralen Bedeutung der Lehrerempfehlung sind die Annahmen aber dennoch für die folgenden Jahrgänge plausibel.

In der vorliegenden Arbeit wurden keine Kompetenzmaße verwendet, damit ist keine Aussage über die Notenvorteile hessischer Schüler möglich. Diese könnten auf eine mildere Benotungspraxis hinweisen, natür-

lich aber auch Resultat besserer Leistungen sein – auch wenn dies aufgrund der Stichprobengröße und der Tatsache, dass für Hintergrundmerkmale kontrolliert wurde, unwahrscheinlich ist. Hessische Schüler wechseln zudem eher auf Schulformen mit höheren Abschlussmöglichkeiten. Mit Blick auf die Absolventenprognose scheint dieser Vorteil auch bestehen zu bleiben. Eine Überprüfung der Ergebnisse unter Kontrolle von Kompetenzmaßen ist wünschenswert.

Als zentrale abhängige Variablen im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden der übertrittsrelevante Notendurchschnitt sowie das schulische Selbstkonzept betrachtet. Diese beiden Parameter stehen in einem positiven und reziproken Verhältnis (Trautwein et al. 2006). Zwar ging in die Erklärung des schulischen Selbstkonzepts der Notendurchschnitt mit ein. Die Wechselwirkung der beiden Parameter des schulischen Erfolgs wurde allerdings nicht näher analysiert. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wäre eine tiefergehende Untersuchung des Zusammenhangs nicht möglich gewesen, da Noten und das latente Konstrukt der schulischen Selbstkonzepte nicht zeitgleich gemessen wurden. Hier sollen weitere Forschungsarbeiten anknüpfen, um den Zusammenhang verschiedener Einflussfaktoren sozialer Beziehungen, Noten und des schulischen Selbstkonzepts transparent zu machen.

Eine methodische Anmerkung betrifft die Analysen des ersten empirischen Teils in Kapitel 4.1: Aufgrund der retrospektiv erhobenen Noten konnten in die empirische Analyse lediglich zwei Messzeitpunkte einbezogen werden. Um Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu ermitteln, ist aber ein Längsschnittcharakter entscheidend. Damit sollten die geschilderten Befunde einer Prüfung anhand eines Datensatzes unterzogen werden, welcher eine Panelmodellierung ermöglicht.

Auch wenn die vorgestellten Befunde theoretischen und empirischen Einschränkungen unterliegen, soll an dieser Stelle das Potential betont werden.

Bei den zugrunde liegenden BiKS-Daten handelt es sich nicht um eine Querschnittsstudie, sondern um eine Panelstudie, welche komplexe längsschnittliche Analysen erlaubt, wie sie in den Kapiteln 4.2 und 5 zu finden sind. Hier ist es möglich, der Abbildung der Entwicklung von

schulischen Selbstkonzepten als auch der elterlichen Entscheidungsbildung gerecht zu werden. Für den betrachteten Zeitraum vor dem Übergang in das gegliederte Schulsystem lagen Daten dreier halbjährlicher Messzeitpunkte vor. Damit konnten relevante Informationen als auch Einstellungen während des Übergangsprozesses zeitnah erhoben werden. Dies ermöglichte den Einbezug längsschnittlicher Aspekte bei der Betrachtung sozialer Beziehungen auf den Bildungserfolg, ein eher vernachlässigter Gesichtspunkt in der nationalen Forschungslandschaft. Über den Prozess der Entscheidungsfindung bei Bildungsübergängen ist bisher ebenfalls noch wenig bekannt. Auch hier bietet die vorliegende Studie neue Erkenntnisse und Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschung. Ein weiterer Vorteil ergibt sich aus dem multiperspektivischen Ansatz der Studie – die integrierten Indikatoren wurden jeweils von den relevanten Akteuren selbst erfragt.

Bildungs- und sozialpolitische Konsequenzen

Um der Frage nachzugehen, inwiefern sich mehr Bildungsgerechtigkeit herstellen lässt, können aus dieser Arbeit Konsequenzen abgeleitet werden, welche eine förderliche Lernumwelt betreffen als auch die Bedingungen eines möglichst meritokratischen Übergangs.

Die Ergebnisse zum Einfluss sozialer Beziehungen auf den Bildungserfolg weisen auf die zentrale Bedeutung innerfamiliärer Relationen hin. Teilweise fühlen sich Eltern in Erziehungs- und Bildungsfragen überfordert. Hier können niedrigschwellige Angebote an Familien helfen, zu einer familiären Sicherheit beizutragen, welche Kinder zur Ausschöpfung ihrer Bildungspotentiale benötigen. Denn Kinder reagieren sensibel auf das innerfamiliäre Klima und bedürfen den Rückhalt ihrer Familie, um die Hürde des Übergangs vom Primar- in den Sekundarbereich bewältigen zu können. Dies betrifft vor allem die bildungsbenachteiligten Gruppen. Familien mit Migrationshintergrund sowie bildungsferne Haushalte sind für diese Aufgabe auf Unterstützung angewiesen. Familienpolitische Maßnahmen, die z.B. kostengünstige Betreuungsmöglichkeiten umfassen sowie Informationsportale, können zu einer familiären Sicherheit beitragen, welche Kinder zur Ausschöpfung ihrer Bil-

dungspotentiale benötigen. Denkbar sind auch Familienzentren, in denen sich Familien zum einen untereinander austauschen und unterstützen können, zum anderen aber auch professionelle Unterstützung bei der Suche nach Informationen erhalten und kostengünstige Betreuungsmöglichkeiten in Anspruch nehmen können.

Auch die wahrgenommene Beziehungsqualität zu den Mitschülern und der Lehrkraft steht in Zusammenhang mit dem Bildungserfolg. Damit Schüler eine positive Einstellung zum Lernen aufbauen können, müssen diese an ihre Fähigkeiten glauben. Dieser Glaube kann insbesondere durch ihre Lernumwelt verstärkt werden. Daraus leitet sich ein wichtiges Ergebnis für die Grundschulpraxis ab, welches Möglichkeiten der Einflussnahme auf das Selbstkonzept, aber auch auf das Leistungsverhalten von Schülern bietet: Eine Förderung der Klassengemeinschaft kann den Druck vor dem anstehenden Übergang reduzieren. Darüber hinaus schafft ein angstfreies Klassenklima optimale Lernbedingungen. Zudem können Lehrer durch ihr individuelles Beziehungs- und Rückmeldeverhalten das Selbstkonzept von Schülern positiv – aber auch negativ – beeinflussen. Eine kontinuierliche Fortbildung von Lehrern kann ein Weg sein, ihre didaktischen und pädagogischen Qualitäten zu stärken. Ein Ziel muss sein, Lehrern die Bedeutung der Beziehungsqualität für die effektive Vermittlung von Lerninhalten deutlich zu machen und sie bei der Verbesserung dieser Kernkompetenz zu unterstützen. Wenn aufgrund schwieriger familiärer Konstellationen die Eltern als wichtige Ansprechpartner ausfallen, kann und muss die Schule dies teilweise kompensieren. Die Bedeutung von Jugendsozialarbeitern und Schulpsychologen in das Schulgeschehen soll darüber hinaus explizit betont werden.

Auch für den elterlichen Entscheidungsprozess zeigen sich Einflüsse sozialer Beziehungen. Eltern erlangen in Interaktionen mit den Eltern der Klassenkameraden, aber auch mit dem Lehrer schulrelevante Informationen, die ihnen bei der zielgenauen Förderung ihres Kindes helfen. Diese Befunde heben die Bedeutung schulischer Netzwerke sowie unabhängiger Informationsportale hervor.

Die empirischen Analysen weisen auf soziale Ungleichheiten hin: Kinder mit Migrationshintergrund, bildungsferne Kinder und (in der Ten-

denz auch) Jungen schneiden bei der Betrachtung der übertrittsrelevanten Zensuren schlechter ab – jeweils unter Kontrolle zentraler Variablen. Die Ungleichheiten für Kinder aus Haushalten mit geringer Bildung verstärken sich, da deren Eltern bei gleichen Leistungen niedrigere Schulformen wählen; das gleiche gilt für Jungen, wenngleich in geringerem Ausmaß. Schüler mit Migrationshintergrund profitieren dagegen eher von den ambitionierten Bildungsvorstellungen ihrer Eltern, bei gleichen Noten wechseln sie auf höhere Schulformen. Allerdings sind sie insgesamt auf den höheren Schulen unterrepräsentiert. Die eingeschränkten Möglichkeiten einer späteren Korrektur der Bildungsentcheidung (v.a. im Hinblick auf Wechsel in anspruchsvollere Schulformen) und der Umstand, dass die Aufteilung nach der Grundschule zu größer werdenden Unterschieden zwischen den Schularten führt (Lehmann et al. 2002), sprechen für eine längere gemeinsame Beschulung. Vor allem die genannten benachteiligten Gruppen könnten von einem späteren Übergang besonders profitieren. Auch ein Ausbau von Ganztageesschulen mit individueller Betreuung kann ein Weg sein, soziale Ungleichheiten zu reduzieren. Hier gilt es, ein qualitativ hochwertiges Förderangebot zu schaffen, welches eine individuelle Förderung zulässt.

Antizipierte Kosten führen zu einem Absenken der Bildungsvorstellungen. Dies trifft im Hinblick auf monetäre Belastungen insbesondere für Kinder bildungsschwacher Eltern zu. Da bekannt ist, dass sich bildungsferne Eltern trotz der entsprechenden Lehrerempfehlung gegen eine gymnasiale Bildungslaufbahn für ihr Kind entscheiden, muss ein Augenmerk auf die frühzeitige Beratung dieser Gruppe gelegt werden. Hier können Informationen über die Anforderungen sowie Fördermöglichkeiten, aber auch konkrete spätere Schulformkorrekturen ein Weg sein, dem Leistungspotential von Kindern aus bildungsfernen Haushalten gerecht zu werden.

Bildungschancen variieren zudem zwischen den betrachteten Bundesländern Bayern und Hessen. Wenn sich diese Unterschiede auch unter Kontrolle übergreifender Kompetenztestes zeigen sollten, ergibt sich daraus die Frage, ob dies angesichts eines länderübergreifenden Arbeits- und Weiterbildungsmarktes zu vertreten ist. Vor dem Hintergrund des

Ideals einer chancengleichen Gesellschaft sollte der Sekundarschulübergang in Bezug auf den Einfluss von Eltern und Lehrerentscheid einheitlich geregelt werden. Bundeslandübergreifende Standards der Eingangsvoraussetzungen des Sekundarschulwesens könnten darüber hinaus ungleiche Bildungschancen reduzieren.

Literaturverzeichnis

Allmendinger, Jutta, und Silke Aisenbrey, 2002: Soziologische Bildungsforschung. S. 41-60 in: *Tippelt, Rudolf* (Hg.), Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Anders, Yvonne, Hans-Günther Rossbach, Sabine Weinert, Susanne Ebert, Susanne Kuger, Simone Lehl und Jutta von Maurice, 2012: Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly* 27: S. 231-244.

Anderson, Joan B. , 2008: Social capital and student learning: Empirical results from Latin American primary schools. *Economics of Education Review* 27: S. 439-449.

Arnold, Karl-Heinz, Wilfried Bos, Peggy Richert, und Tobias C. Stubbe, 2007: Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. S. 271-297 in: *Bos, Wilfried, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, und Renate Valtin* (Hg.), IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Aust, Anika K., 2010: Entwicklungsverläufe akademischer Selbstkonzepte und schulischer Leistungen nach dem Übergang in differentielle Lernumwelten der Sekundarstufe I. Sozialwissenschaftliche Fakultät. Göttingen. Georg-August-Universität.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008: Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, (im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung), Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010: Bildung in Deutschland 2010: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, (im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung), Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Baier, Dirk, und Andreas Hadjar, 2004: Wie wird Leistungsorientierung von den Eltern auf die Kinder übertragen? Ergebnisse einer Längsschnittstudie. Zeitschrift für Familienforschung 15: S. 156-177.

Battistich, Victor, Daniel Solomon, Marilyn Watson, und Eric Schnaps, 1997: Caring School Communities. Educational Psychologist 32: S. 137-151.

Baumert, Jürgen, und Gundel Schümer, 2001: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. S. 323-407 in: Baumert, Jürgen, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Petra Stanat, Klaus-Jürgen Tillmann, und Manfred Weiß (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, Jürgen, und Gundel Schümer, 2002: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. S. 159-202 in: Baumert, Jürgen, Cordula Artelt, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Klaus-Jürgen Tillmann, und Manfred Weiß (Hg.), PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, Jürgen, Petra Stanat, und Rainer Watermann (Hg.), 2006: Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2008: Beratung und Transparenz in der Übertrittsphase. Bekanntmachung vom 22. Juli 2009.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2009: Schüler- und Absolventenprognose 2007, Reihe A, Bildungsstatistik, Heft 49, München 11.2008, <http://www.verwaltung.bayern.de/Anlage2090097/Schuelerprognose2007.pdf> (Zugegriffen: 22. Nov.2008).

Becker, Birgit, und Nicole Biedinger, 2006: Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 58: S. 660-684.

Becker, Gary S., 1993: Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. Chicago: University of Chicago Press.

Becker, Rolf, 2000: Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52: S. 450-474.

Becker, Rolf, 2007: Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. S. 157-185 in: Becker, Rolf, und Wolfgang Lauterbach (Hg.), Bildung als Privileg. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf, 2009: Bildungssoziologie - Was sie ist, was sie will, was sie kann. S. 9-36 in: Becker, Rolf (Hg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf, und Wolfgang Lauterbach, 2004a: Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf, und Wolfgang Lauterbach, 2004b: Dauerhafte Bildungsungleichheiten - Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. S. 9-40 in: Becker, Rolf, und Wolfgang Lauterbach (Hg.), Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf, und Wolfgang Lauterbach, 2007: Bildung als Privileg - Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. S. 9-41 in: Becker, Rolf, und Wolfgang Lauterbach (Hg.), Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Behr, Andreas, Egon Bellgard, und Ulrich Rendtel, 2005: Extent and Determinants of Panel Attrition in the European Community Household Panel. European Sociological Review 21:489-512.

Bellenberg, Gabriele, Gertrud Hovestadt, und Klaus Klemm, 2004: Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen. GEW-Studie Nr. 1015. Essen.

Blossfeld, Hans-Peter, 1988: Sensible Phasen im Bildungsverlauf. Eine Längsschnittanalyse über die Prägung von Bildungskarrieren durch gesellschaftlichen Wandel. Zeitschrift für Pädagogik 34: S. 45-64.

Blossfeld, Hans-Peter, und Yossi Shavit, 1993: Persisting Barriers. Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries. S. 1-23 in: Tienda, Marta, und David B. Grusky (Hg.), Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Social Inequality Series. Boulder: Westview Press.

Blossfeld, Hans-Peter, Wilfried Bos, Dieter Lenzen, Bettina Hannover, Detlef Müller-Böling, Manfred Prenzel, und Ludger Wößmann, 2009: Geschlechtsdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten des Aktionsrats Bildung 2009. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bong, Mimi, und Richard E. Clark, 1999: Comparison Between Self-Concept and Self-Efficacy in Academic Motivation Research. Educational Psychologist 34: S. 139-153.

Bos, Wilfried, Schwippert Knut, und Tobias Stubbe, 2007a: Die Kopplung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. S. 225-247 in: Bos, Wilfried, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, und Renate Valtin (Hg.), IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Bos, Wilfried, Andrea Voss, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, Oliver Thiel, und Renate Valtin, 2004: Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. S. 191-228 in: Bos, Wilfried, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Renate Valtin, und Gerd Walther (Hg.), IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann Verlag.

Bos, Wilfried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, Renate Valtin, Andreas Voss, Isolde Badel, und Nike Pläßmeier, 2003: Lesekompetenzen deutscher Grundschulrinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. S. 69-142 in: Bos, Wilfried, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Gerd Walther, und Renate Valtin (Hg.), Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vier-

ten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann-Verlag.

Bos, Wilfried, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, und Renate Valtin (Hg.), 2007b: IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Boudon, Raymond, 1974a: Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York: John Wiley & Sons.

Boudon, Raymond, 1974b: Basic Mechanisms Generating Inequality of Educational Opportunity. S. 21-39 in: Boudon, Raymond (Hg.), Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society. New York, London, Sydney: John Wiley.

Breen, Richard, und John H. Goldthorpe, 1997: Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. Rationality and Society 9: S. 275-305.

Brehm, Jack, W., 1966: Theory of psychological reactance. New York: Academic Press.

Bronfenbrenner, Urie, 1981: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.

Brüderl, Josef, 2010: Kausalanalyse mit Paneldaten. S. 963-994 in: Wolf, Christof, und Henning Best (Hg.), Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Buch, Sabrina, 2007: Strukturgleichungsmodelle - Ein einführender Überblick. ESCP-EAP Working-Paper No. 29. Berlin, Europäische Wirtschaftshochschule. Berlin.

Carbonaro, William J., 1998: A Little Help from My Friend's parents: Intergenerational Closure and Educational Outcomes. Sociology of Education 71: S. 295-313.

Catsambis, Sophia 2001: Expanding Knowledge of parental involvement in Children's Secondary Education: Connections with High School Seniors' Academic Success. Social Psychology of Education 5: S. 149-177.

Cheng, Simon, und Brian Starks, 2002: Racial Differences in the Effect of Significant Others on Students' Educational Expectations. *Sociology of Education* 75: S. 306-327.

Chenoweth, Erica, und Renee V. Galliher, 2004: Factors influencing college aspirations of rural West Virginia high school students. *Journal of Research in Rural Education* 19: S. 1-14.

Coleman, James S., 1988: Social Capital in the Creation of Human Capital. Supplement to *American Journal of Sociology* 94: S. 95-120.

Coleman, James S., 1990: *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.

Coleman, James S., 1992: *Grundlagen der Sozialtheorie. Band 2: Körperschaften und die moderne Gesellschaft*. München: Oldenbourg.

Coleman, James S., und Thomas Hoffer, 1987: *Public and Private High Schools: The Impact of Communities*. New York: Basic Books.

Cortina, Kai S., und Luitgard Trommer, 2003: Bildungswege und Bildungsbiographien in der Sekundarstufe I. S. 342-390 in: *Cortina, Kai S., Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer und Luitgard Trommer* (Hg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklung im Überblick*. Reinbeck: Rowohlt.

Danielsen, Anne G., 2010: Supportive and Motivating Environments in School: Main Factors to Make Well-Being and Learning a Reality. *Norsk Epidemiologi* 20: S. 33-39.

Dauenheimer, Dirk, und Dieter Frey, 1996: *Soziale Vergleichsprozesse in der Schule*. Weinheim: Beltz.

Davis, James A., 1959: Structural Balance, Mechanical Solidarity, and Interpersonal Relations. S. 74-101 in: *Berger, Joseph, Morris Zelditch und Bo Anderson* (Hg.), *Sociological Theories in Progress* 1. Boston: Houghton Mifflin Company.

Davis, Larry, Jeanne Saunders, Trina Williams, und Icek Ajzen, 2002: The decision of African American students to complete high school: An application of the theory of planned behavior. *Journal of Educational Psychology* 94: S. 810 - 819.

Ditton, Hartmut, 1992: Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Ditton, Hartmut, 2004: Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsgleichheit. S. 251-279 in: Becker, Rolf, und Wolfgang Lauterbach (Hg.), Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Ditton, Hartmut, 2007: Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Ditton, Hartmut, und Jan Krüskens, 2006: Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9: S. 348 - 372.

Ditton, Hartmut, und Jan Krüskens, 2009: Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem - Entwicklungsverläufe von Laufbahnenempfehlungen und Bildungsaspirationen in der Grundschulzeit. S. 74 - 102 in: Baumert, Jürgen, Kai Maaz, und Ulrich Trautwein (Hg.), Bildungsentscheidungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ditton, Hartmut, Jan Krüskens, und Magdalena Schauenberg, 2005: Bildungsungleichheit - der Beitrag von Familie und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8: S. 285-305.

Dohle, Karin, und Anne Wessel, 1997: Soziales Kapital von Grundschulern und ihr Schulerfolg in der Oberschule. AEPF-Tagung. Berlin.

Dollmann, Jörg, 2011: Verbindliche und unverbindliche Grundschulempfehlungen und soziale Ungleichheiten am ersten Bildungsübergang. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 63: S. 595-621.

Duckworth, Angela L., und Martin E.P. Seligmann, 2006: Self-discipline gives girls the edge. Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. Journal of Educational Psychology 98: S. 198-208.

Erikson, Robert, und Jan O. Jonsson, 1996a: Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. S. 1-63 in: Erikson, Robert, und Jan O. Jonsson (Hg.), Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective. Stockholm: Westview Press.

Erikson, Robert, und Jan O. Jonsson, 1996b: Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective. Boulder: Westview Press.

Esser, Hartmut, 1999: Darum fällt der Apfel nicht so weit vom Stamm! S. 265-275 in: *Esser, Hartmut* (Hg.), Situationslogik des Handelns. Band 1. Frankfurt/Main: Campus.

Esser, Hartmut, 2000: Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Campus.

Fan, Xitao, und Michael Chen, 2001: Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. Educational Psychology Review 13: S. 1-22.

Fend, Helmut, 1977: Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule. Weinheim: Beltz Verlag.

Festinger, Leon, 1954: A theory of social comparison processes. Human Relations 7: S. 117-140.

Filipp, Sigrun-Heide, 1979: Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzeptforschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. S. 129-152 in: *Filipp, Sigrun-Heide* (Hg.), Selbstkonzeptforschung: Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gabriel, Katrin, Claudia Kastens, Sebastian Poloczek, Edgar Schoreit, und Frank Lipowsky, 2010: Entwicklung des mathematischen Selbstkonzepts im Anfangsunterricht - Der Einfluss des Klassenkontextes. Zeitschrift für Grundschulforschung 3: S. 65-82.

Gresch, Cornelia, 2012: Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gresch, Cornelia, Jürgen Baumert, und Kai Maaz, 2009: Empfehlungstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. S. 230-256 in: *Baumert, Jürgen, Kai Maaz, und Ulrich Trautwein* (Hg.), Bildungsentscheidungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Haller, Archibald O., 1968: On the concept of aspiration. Rural Sociology 33: S. 484-487.

Haller, Archibald O., und Alejandro Portes, 1973: Status Attainment Process. Sociology of Education 46(1): S. 51-91.

Hansford, Brian C., und John A. Hattie, 1982: The Relationship Between Self and Achievement/Performance Measures. Review of Educational Research 52: S. 123-142.

Harter, Susan, 1999: The construction of the self: A developmental perspective. New York: Wiley.

Haug, Sonja 1997: Soziales Kapital. Ein kritischer Überblick über den aktuellen Forschungsstand. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES), Arbeitsbereich II, Arbeitsbericht Nr. 15.

Haunberger, Sigrid, 2011: Teilnahmeverweigerung in Panelstudien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heath, Anthony, und Yael Brinbaum, 2007: Explaining ethnic inequalities in educational attainment. Ethnicities 7: S. 291 - 305.

Henz, Ursula, und Ineke Maas, 1995: Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 47: S. 605-633.

Hillmert, Steffen, 2008: Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. S. 73-102 in: Becker, Rolf, und Wolfgang Lauterbach (Hg.), Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hillmert, Steffen, und Marita Jacob, 2005a: Institutionelle Strukturierung und inter-individuelle Variation. Zur Entwicklung herkunftsbezogener Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 57: S. 414-442.

Hillmert, Steffen, und Marita Jacob, 2005b: Zweite Chance im Schulsystem? Zur sozialen Selektivität bei "späteren" Bildungsentscheidungen. S. in: Berger, Peter A. (Hg.), Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Ho Sui-Chu, E., und J. Douglas Willms, 1996: Effects of Parental Involvement on Eight-Grade Achievement. Sociology of Education 69: S. 126-141.

Hofman, Roelande H., W. H. Adriaan Hofman, Henk Guldemon, und Annebert Dijkstra, 1996: Variation in Effectiveness Between Private and Public Schools: The Impact of School and Family Networks. *Educational Research and Evaluation* 2: S. 366 - 394.

Hyman, Herbert H., 1942: The Psychology of Status. *Archives of Psychology* 269: S. 5-91.

Ingenkamp, Karlheinz, 1977: Schüler- und Lehrerbeurteilung. Empirische Untersuchungen zur Pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz.

Israel, Glenn D., und Lionel J. Beaulieu, 2002: The influence of social capital on test scores: How much do families, schools and communities matter?

Israel, Glenn D., Lionel J. Beaulieu und Glenn Hartless, 2001: The Influence of Family and Community Social Capital on Educational Achievement. *Rural Sociology* 66: S. 43-68.

James, William, 1892/1999: The self. S. 69-77 in: *Baumeister, Roy F.* (Hg.), *The self in social psychology*. Philadelphia: Psychology Press.

Jungbauer-Gans, Monika, 2004: Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA 2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. The influence of Social and Cultural Capital on Reading Achievement. A Comparison of Germany, France, and Switzerland Using PISA 2000 Data. *Zeitschrift für Soziologie* 33: S. 375-397.

Jürgens, Eiko, 2005: Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht. Sankt Augustin: Academia Verlag.

Kammermeyer, Gisela, und Sabine Martschinke, 2003: Schulleistung und Fähigkeitsselbstbild im Anfangsunterricht – Ergebnisse aus dem KILIA-Projekt. *Empirische Pädagogik* 17: S. 486-503.

Kammermeyer, Gisela, und Sabine Martschinke, 2006: Selbstkonzept- und Leistungsentwicklung in der Grundschule. Ergebnisse aus der KILIA-Studie. *Empirische Pädagogik* 20: S. 245-259.

Kanders, Michael, 2004: IFS-Umfrage: Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung - Ergebnisse der 13. IFS-Repräsentativbefragung der bundesdeutschen Bevölkerung. S. in: *Holtappels, Hein-Günther*,

Hermann Pfeiffer, Hans-Günter Rolff, Renate Schulz-Zander, und Klaus Klemm (Hg.), Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven: 2004. Band 13. Weinheim und München: Juventa.

Keller, Suzanne, und Marisa Zavalloni, 1964: Ambition and Social Class: A Respecification. *Social Forces* 43: S. 58-70.

Kim, Doo Hwan, und Barbara L. Schneider, 2005: Social Capital in Action: Alignment of Parental Support in Adolescents' Transition to Post-secondary Education. *Social Forces* 84: S. 1181-1206.

Kleine, Lydia, Wiebke Paulus, und Hans-Peter Blossfeld, 2009: Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12*, 103-125.

Kleine, Lydia, Nicole Birnbaum, Markus Zielonka, Jörg Doll, und Hans-Peter Blossfeld, 2010: Auswirkungen institutioneller Rahmenbedingungen auf das Bildungsstreben der Eltern und die Bedeutung der Lehrerempfehlung. *Journal for Educational Research Online*, 1, 72-93.

Kleine, Lydia, Monja Schmitt, und Jörg Doll, 2013: Soziale Beziehungen und das schulische Selbstkonzept während der Grundschulzeit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 3, 283-299.

Köller, Olaf, 2004: Konsequenzen von Leistungsgruppierungen. Münster: Waxmann.

Köller, Olaf, und Jens Möller, 2006: Selbstwirksamkeit. S. 693-699 in: Rost, Detlef H. (Hg.), *Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie*. Weinheim: Beltz/PVU.

Köller, Olaf, Kai U. Schnabel, und J. Baumert, 2000: Der Einfluß der Leistungsstärke von Schulen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung und das Interesse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 2000: S. 70-80.

König, Johannes, 2006: Sekundarschulen als differenzielle Entwicklungsmilieus? Der Umgang mit Schule unter schulorganisatorischen Bedingungen am Beispiel des Klassenklimas, des Selbstkonzepts und der Attributierung bei Schülerinnen und Schülern der Klasse 7 und 8. Duisburg: WiKu-Verlag.

Kristen, Cornelia, 1999: Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit - Ein Überblick über den Forschungsstand. Mannheim.

Kristen, Cornelia, 2002: Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54: S. 534-552.

Kristen, Cornelia, und Jörg Dollmann, 2009: Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. S. 205 - 229 in: *Baumert, Jürgen, Kai Maaz und Ulrich Trautwein* (Hg.), *Bildungsentscheidungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kurz, Karin, und Wiebke Paulus, 2008: Übergänge im Grundschulalter. Die Formation elterlicher Bildungsaspirationen. S. 5489-5503 in: *Rehberg, Karl-Siegbert* (Hg.), *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.

Kurz, Karin, Jens Kratzmann, und Jutta Von Maurice, 2007: Die BiKS-Studie. Methodenbericht zur Stichprobenziehung: Online verfügbar unter: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2007/990/> (abgerufen am 13. September 2010).

Lazarides, Rebecca, und Angela Ittel, 2011: Soziale und individuelle Bedeutungsfaktoren für mathematisches Fachinteresse und geschlechtsspezifische Varianzen. S. 309-330 in: *Hadjar, Andreas* (Hg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lee, Jung-Sook, und Natasha K. Bowen, 2006: Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal* 43: S. 193-218.

Lehmann, Rainer, Rainer Peek, Rüdiger Gänsefuß, und Vera Husfeldt, 2002: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9: Ergebnisse einer Längsschnittsuntersuchung in Hamburg. Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung, Amt für Schule. Hamburg.

Lehmann, Rainer H., Rainer Peek, und Rüdiger Gänsefuß, 1998: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/97 eine fünfte Klasse an Hamburger

Schulen besuchten. Bericht über die Erhebung im September 1998 (LAU 7). Berlin.

Liegmann, Anke, 2008: Schulformwechsel - Perspektiven auf ein Selektionsereignis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lüdtke, Oliver, Olaf Köller, Cordula Artelt, Petra Stanat, und Jürgen Baumert, 2002: Eine Überprüfung von Modellen zur Genese akademischer Selbstkonzepte: Ergebnisse aus der PISA-Studie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 26: S. 151-164.

Maaz, Kai, Franz Baeriswyl, und Ulrich Trautwein, 2011: Herkunft zensiert – Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. Vodafone Stiftung Deutschland.

Maaz, Kai, Cornelia Hausen, Nele McElvany, und Jürgen Baumert, 2006: Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9: S. 299-327.

Mahr-George, Holger, 1999: Determinanten der Schulwahl beim Übergang in die Sekundarstufe I. Opladen: Leske+Budrich.

Marsh, Herbert W., 1987: The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *Journal of Educational Psychology* 79: S. 280-295.

Marsh, Herbert W., und Kit-Tai Hau, 2003: Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-concept. A Cross-Cultural (26-Country) Test of the Negative Effects of Academically Selective Schools. *American Psychologist* 58: S. 364-376.

McFadden, Daniel, 1974: Conditional logit analysis of qualitative choice behaviour. S. 105-142 in: *Zarembka, Paul* (Hg.), *Frontiers in econometric*. New York: Academic Press.

McNeal, Ralph B., 1999: Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out. *Social Forces* 78: S. 117 - 144.

McRobbie, Campbell J., und Barry J. Fraser, 1993: Associations Between Student Outcomes and Psychosocial Science Environment. *The Journal of Education Research* 87: S. 78-85.

Mead, George Herbert, 1934: *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.

Meulemann, Heiner, 1985: Sozialbiographie und Übergangsentscheidung der Eltern für den weiterführenden Schulbesuch ihrer Kinder. S. 65-78 in: Fauser, Richard, Jan Marbach, Rudolf Pettinger, und Norbert Schreiber (Hg.), Schulbildung, Familie und Arbeitswelt. Beiträge zu schulischen und beruflichen Ausbildungsentscheidungen. München: DJI Verlag.

Mitchell, Sidney N., und Julie N. Della Mattera, 2010: Teacher Support and Student's Self-Efficacy Beliefs. *Journal of Contemporary Issues in Education* 5: S. 24-35.

Möller, Jens, und Olaf Köller, 1998: Dimensionale und soziale Vergleiche nach schulischen Leistungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 30: S. 118-127.

Möller, Jens, und Ulrich Trautwein, 2009: Selbstkonzept. S. 179-204 in: Wild, Elke, und Jens Möller (Hg.), *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer.

Morgan, Stephen L., und Aage B. Sorensen, 1999: Parental Networks, Social Closure, and Mathematics Learning: A Test of Coleman's Social Capital Explanation of School Effects. *American Sociological Review* 64: S. 661-681.

Muller, Chandra, 1993: Parent Involvement and Academic Achievement. An Analysis of Family Resources Available to the Child. S. in: Schneider, Barbara, und James S. Coleman (Hg.), *Parents, Their Children, and Schools*. Boulder (CO): Westview Press.

Müller, Walter, und Dietmar Haun, 1994: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 34: S. 1-42.

Nelson, R. Michael, und Theresa K. Debacker, 2008: Achievement Motivations in Adolescents: The Role of Peer Climate and Best Friends. *The Journal of Experimental Education* 76: S. 170-189.

Neumann, Marko, Anne Milek, Kai Maaz, und Cornelia Gresch, 2010: Zum Einfluss der Klassenzusammensetzung auf den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. S. 229-252 in Maaz, Kai, Jürgen Baumert, Cornelia Gresch, und Nele McElvany (Hg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*.

Bonn. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildungsforschung

Patrick, Helen, Allison M. Ryan, und Avi Kaplan, 2007: Early Adolescents' Perceptions of the Classroom Social Environment, Motivational Beliefs, and Engagement. Journal of Educational Psychology 99: S. 83-98.

Paulus, Wiebke, und Hans-Peter Blossfeld, 2007: Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. Zeitschrift für Pädagogik 53: S. 491-508.

Pekrun, Reinhard, 1985: Schulischer Unterricht, schulische Bewertungsprozesse und Selbstkonzeptentwicklung. Unterrichtswissenschaft 13: S. 220-248.

Perna, Laura W., und Marvin A. Titus, 2005: The Relationship Between Parental Involvement as Social Capital and College Enrolment. An Examination of Racial/Ethnic Group Differences. The Journal of Higher Education 76: S. 485-518.

Pettigrew, Thomas F., 1967: Social Evaluation Theory: Convergences and Applications. Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln: University of Nebraska Press.

Rabe-Hesketh, Sophia, und Anders Skrondal, 2008: Multilevel and Longitudinal Modeling Using Stata. College Station, Texas: StataCorp LP.

Ream, Robert K., und Gregory J. Palardy, 2008: Reexamining Social Class Differences in the Availability and the Educational Utility of Parental Social Capital. American Educational Research Journal 45: S. 238-273.

Relikowski, Ilona, 2012: Primäre und sekundäre Effekte am Übertritt in die Sekundarstufe I. Zur Rolle von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer VS.

Relikowski, Ilona, und Heiner Meulemann, 2012: Soziale Selektion im Wandel. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte in Hessen 1969 und 2007. Unveröffentlichtes Manuskript.

Relikowski, Ilona, Thorsten Schneider, und Hans-Peter Blossfeld, 2010: Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und

Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund? S. 143-167 in: *Beckers, Tilo, Klaus W. Birkelbach, Jörg Hangenah, und Ulrich Rosar* (Hg.), *Komparative empirische Sozialforschung. Anwendungsfelder und aktuelle Methoden in Best Practice-Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Relikowski, Ilona, Erbil Yilmaz, und Hans-Peter Blossfeld, 2012: Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft 52*: S. 111-136.

Roth, Tobias, Zerrin Salikutlik, und Irene Kogan, 2010: Auf die "richtigen" Kontakte kommt es an! Soziale Ressourcen und Bildungsaspirationen der Mütter von Haupt-, Real- und Gesamtschülern in Deutschland. S. 179-212 in: *Becker, Birgit, und David Reimer* (Hg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rustemeyer, Ruth, und Angelica Jubel, 1997: Geschlechtsspezifische Unterschiede im Unterrichtsfach Mathematik hinsichtlich der Fähigkeitseinschätzung, Leistungserwartung, Attribution sowie im Lernaufwand und im Interesse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 10*: S. 13-25.

Satow, Lars, und Ralf Schwarzer, 2003: Entwicklung schulischer und sozialer Selbstwirksamkeitserwartung: Eine Analyse individueller Wachstumskurven. *Psychologie in Erziehung und Unterricht 50*: S. 168-181.

Schauenberg, Magdalena, 2007: Übertrittsentscheidungen nach der Grundschule. Empirische Analysen zu familialen Lebensbedingungen und Rational Choice. München: Herbert Utz Verlag.

Schimpl-Neimanns, Bernhard, 2000: Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung: empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52*: S. 636-669.

Schmitt, Monja, 2009: Innerfamiliäre Beziehungen und Bildungserfolg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12*: S. 715-732.

Schmitt, Monja, und Lydia Kleine, 2010: The Influence of Family-School Relations on Academic Success. *Journal for Educational Research Online*, 2, 145-167.

Schnabel, Kai Uwe, und Sabine Gruehn, 2000: Studienfachwünsche und Berufsorientierungen in der gymnasialen Oberstufe. S. 405-453 in: *Baumert, Jürgen, Wilfried Bos, und Rainer Lehmann* (Hg.), TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schul Laufbahn. Band 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe.: Opladen.

Schneider, Thorsten, 2011: Die Bedeutung der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes für Lehrerurteile am Beispiel der Grundschulpflicht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14: S. 371–396.

Schuchart, Claudia, und Kai Maaz, 2007: Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59: S. 640-666.

Schwarzer, Ralf, Bernward Lange, und Matthias Jerusalem, 1982: Selbstkonzeptentwicklung nach einem Bezugsgruppenwechsel. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 14: S. 125-140.

Schwippert, Knut, Wilfried Bos, und Eva-Maria Lankes, 2003: Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. S. 256-302 in: *Bos, Wilfried, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Gerd Walther, und Renate Valtin* (Hg.), Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann Verlag.

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2006: Übergang von der Grundschule in die Schulen des Sekundarbereichs I, Informationsunterlage des Sekretariats der Kultusministerkonferenz, Stand März 2006, www.kmk.org/doc/publ/ueberg.pdf (Zugegriffen: 22. Nov.2008).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2007: Vorausberechnung der Schüler- und Prognosezahlen 2005-2020, Statistische Veröffentlichungen der Kultusminister, Nr. 182, Mai 2007. www.kmk.org/statist/schulprognosetext.pdf (Zugegriffen: 22. Nov.2008).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2010: Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe), http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_10_18-Uebergang-Grundschule-S_eI1-Orientierungsstufe.pdf (Zugegriffen: 20.März.2013).

Sewell, William H., Archibald O. Haller, und Alejandro Portes, 1969: The Educational and Early Occupational Attainment Process. *American Sociological Review* 34: S. 82-92.

Sewell, William H., Archibald O. Haller und George W. Ohlendorf, 1970: The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision. *American Sociological Review* 35: S. 1014-1027.

Shavelson, Richard J., Judith J. Hubner, und George C. Stanton, 1976: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research* 46: S. 125-140.

Smith, Mark H., Lionel J. Beaulieu, und Glenn D. Israel, 1992: Effects of Human Capital and Social Capital on Dropping Out of High School in the South. *Journal of Research in Rural Education* 8: S. 75-88.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2005: Bildungsberichterstattung 2006, (im Auftrag der Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus). München.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2009: Bildungsbericht Bayern 2009, (im Auftrag der Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus), München.

Stanat, Petra, 2006: Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. S. 51-80 in: *Baumert, Jürgen, Petra Stanat, und Rainer Watermann* (Hg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differentielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Stanat, Petra, und Gayle Christensen, 2006: Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen

von PISA 2003. Bonn, Berlin. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Stecher, Ludwig, 2001: Die Wirkung sozialer Beziehungen. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim: Juventa.

Steinmayr, Ricarda, und Birgit Spinath, 2008: Sex differences in school achievement: What are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality* 22: S. 185-209.

Stocké, Volker, 2005a: Realistische Bildungsaspirationen. S. in: *Glöckner-Rist, Angelika* (Hg.), ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.

Stocké, Volker, 2005b: Idealistische Bildungsaspiration. S. in: *Glöckner-Rist, Angelika* (Hg.), ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.

Stocké, Volker, 2009: Adaptivität oder Konformität? Die Bedeutung der Bezugsgruppe und der Leistungsrealität der Kinder für die Entwicklung elterlicher Bildungsaspirationen am Ende der Grundschulzeit. S. 257 - 281 in: *Baumert, Jürgen, Kai Maaz, und Ulrich Trautwein* (Hg.), *Bildungsentscheidungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stouffer, Samuel A., Edward E. Suchman, Robin M. Williams, Leland C. Devinney, und Shirley A. Star, 1949: *The American Soldier: Adjustment During Army Life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Teachman, Jay D., und Kathleen Paasch, 1998: The Family and Educational Aspirations. *Journal of Marriage and the Family* 60: S. 704-714.

Teachman, Jay D., Kathleen Paasch, und Karen Carver, 1997: Social Capital and the Generation of Human Capital. *Social Forces* 75: S. 1343-1359.

Tent, Lothar, 2001: Zensuren. S. 805-811 in: *Rost, Detlef, H.* (Hg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.

Trautwein, Ulrich, Oliver Lüdtke, Olaf Köller, und Jürgen Baumert, 2006: Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning

environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology* 90: S. 334-349.

Valentine, Jeffrey C., David L. Dubois, und Harris Cooper, 2004: The relations between self-beliefs and academic achievement: A systematic review. *Educational Psychologist* 39: S. 111-133.

Valtin, Renate, Christine Wagner, und Knut Schwippert, 2005: Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse - schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen. S. 187-238 in: *Bos Wilfried, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Renate Valtin, und Gerd Walther (Hg.), IGLU - Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien.* Münster u.a.: Waxman.

Van Aken, Marcel A. G., Andreas Helmke, und Wolfgang Schneider, 1997: Selbstkonzept und Leistung – Dynamik ihres Zusammenspiels. Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. S. 341 - 350 in: *Weinert, Franz E., und Andreas Helmke (Hg.), Entwicklung im Grundschulalter.* Weinheim: PsychologieVerlagsUnion.

Walter, Oliver, und Petra Stanat, 2008: Der Zusammenhang des Migrantenanteils in Schulen mit der Lesekompetenz: Differenzierte Analysen der erweiterten Migrantenstichprobe von PISA 2003. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11: S. 84 - 105.

Watermann, Rainer, und Kai Maaz, 2006: Effekte der Öffnung von Wegen zur Hochschulreife auf die Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9: S. 210-239.

Weinert, Franz E., und Andreas Helmke (Hg.), 1997: Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Wentzel, Kathryn, 2010: Teacher-Student-Relationships. S. in: *Meece, Judith, und Jacquelynne Eccles (Hg.), Handbook on Schooling and Development.* Mahwah, NJ: LEA.

Wiese, Wilhelm, Heiner Meulemann, und Maria Wieken-Mayser, 1983: Sozial Herkunft und Schullaufbahn von Gymnasiasten. Köln: Zentralarchiv für Empirische Bildungsforschung.

Wilson, Patricia M., und Jeffrey R. Wilson, 1992: Environmental influences on adolescent educational aspirations. A logistic transform model. *Youth & Society* 24: S. 52-70.

Zeinz, Horst, und Olaf Köller, 2006: Noten, soziale Vergleiche und Selbstkonzepte in der Grundschule. S. 177-190 in: *Schründer-Lenzen, Agi (Hg.)*, Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Verzeichnis der Rechtsquellen

VSO: *Schulordnung für die Grund- und Hauptschulen (Volksschulen) in Bayern (Volksschulordnung – VSO)* vom 11. September 2008; <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml;jsessionid=7833C2C6FD12F04CC6C9891005B43B8A.jp64?showdoccase=1&doc.id=jlr-VoSchulOBY2008rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs> (Zugegriffen: 17.Mai.2013).

HSchG: *Hessisches Schulgesetz (Schulgesetz – HSchG-)* vom 14.Juni 2005 (GVBl.I S.442) zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juli 2009 (GVBl. I S. 265); http://verwaltung.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=c1f7ee3ac049d51fa14df6f30a1b156a (Zugegriffen: 17.Mai.2013).