

5

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

# Soziale Beziehungen und Schulerfolg

Die Bedeutung sozialer Beziehungen für  
Schulerfolg im Primar- und Sekundarbereich

von Monja Schmitt



UNIVERSITY OF  
BAMBERG  
PRESS

Schriften aus der Fakultät Sozial- und  
Wirtschaftswissenschaften der  
Otto-Friedrich-Universität Bamberg 5

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

Band 5



University of Bamberg Press 2012

# SOZIALE BEZIEHUNGEN UND SCHULERFOLG

Die Bedeutung sozialer Beziehungen für Schulerfolg  
im Primar- und Sekundarbereich

von Monja Schmitt



University of Bamberg Press 2012

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. rer. pol. Dr. h.c. Hans-Peter Blossfeld

2. Gutachter: Prof. Dr. phil. Hans-Günther Roßbach

Tag der mündlichen Prüfung: 31. Januar 2012

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 GmbH, Magdeburg

Umschlaggestaltung: Dezernat Kommunikation und Alumni der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

© University of Bamberg Press Bamberg 2012

<http://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ISSN: 1867-6197

ISBN: 978-3-86309-080-7 (Druckausgabe)

eISBN: 978-3-86309-081-4 (Online-Ausgabe)

URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus-4090

MEINEN ELTERN



# Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis .....	7
Tabellenverzeichnis .....	8
Formelverzeichnis .....	9
<b>I Einleitung .....</b>	<b>11</b>
<b>II Die Bedeutung sozialer Beziehungen für Schulerfolg.....</b>	<b>14</b>
<b>1 THEORETISCHER HINTERGRUND UND FORSCHUNGSSTAND.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 Theoretische Ausgangslage.....</b>	<b>14</b>
<b>1.2 Forschungsstand innerfamiliäre Beziehungen .....</b>	<b>20</b>
<b>1.3 Forschungsstand außerfamiliäre Beziehungen .....</b>	<b>27</b>
1.3.1 Soziale Beziehungen zwischen Eltern .....	29
1.3.2 Soziale Beziehungen im Schulklassenkontext.....	31
1.3.3 Soziale Beziehungen zwischen Eltern und der Schule .....	34
<b>2 FORSCHUNGSFRAGEN UND HYPOTHESEN .....</b>	<b>38</b>
<b>3 METHODE .....</b>	<b>44</b>
<b>3.1 Beschreibung der Datenbasis .....</b>	<b>44</b>
3.1.1 Der Längsschnitt BiKS-8-14 für den Primarbereich.....	46
3.1.2 Der Längsschnitt BiKS-8-14 für den Sekundarbereich .....	49
3.1.3 Zusammenfassung der zentralen Aspekte der Datenbasis BiKS-8-14 .....	53
<b>3.2 Beschreibung der zentralen Variablen .....</b>	<b>54</b>
3.2.1 Variablen innerfamiliärer Beziehungen im Primarbereich.....	54
3.2.2 Variablen außerfamiliärer Beziehungen im Primarbereich.....	60
3.2.3 Zusammenhang innerfamiliärer und außerfamiliärer Beziehungen im Primarbereich .....	65
3.2.4 Variablen sozialer Beziehungen im Sekundarbereich.....	66
3.2.5 Zusammenfassung der zentralen Variablen.....	77
<b>3.3 Analytisches Vorgehen .....</b>	<b>80</b>
3.3.1 Analytisches Vorgehen im Primarbereich .....	80
3.3.2 Analytisches Vorgehen im Sekundarbereich .....	91



<b>4</b>	<b>ERGEBNISSE .....</b>	<b>97</b>
4.1	<b>Innerfamiliale Beziehungen im Primarbereich .....</b>	<b>97</b>
4.1.1	Innerfamiliale Beziehungen und Schulerfolg zum Übertrittszeugnis.....	97
4.1.2	Veränderungen innerfamiliärer Beziehungen und Schulerfolg im Laufe des Primarbereichs .....	114
4.1.3	Zusammenfassung, Interpretation und Diskussion der Bedeutung innerfamiliärer Beziehungen im Primarbereich.....	118
4.2	<b>Außerfamiliale Beziehungen im Primarbereich .....</b>	<b>122</b>
4.2.1	Außerfamiliale Beziehungen und Schulerfolg zum Übertrittszeugnis .....	122
4.2.2	Veränderungen außerfamiliärer Beziehungen und Schulerfolg im Laufe des Primarbereichs .....	136
4.2.3	Zusammenfassung, Interpretation und Diskussion der Bedeutung außerfamiliärer Beziehungen im Primarbereich.....	140
4.3	<b>Kombination innerfamiliärer und außerfamiliärer Beziehungen im Primarbereich .....</b>	<b>144</b>
4.4	<b>Soziale Beziehungen im Sekundarbereich .....</b>	<b>144</b>
<b>5</b>	<b>THEORETISCHE UND EMPIRISCHE IMPLIKATIONEN.....</b>	<b>163</b>
<b>III</b>	<b>Schlusswort.....</b>	<b>172</b>
	Literatur.....	176
	Anhang.....	188

## Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1 EINGESETZTE INSTRUMENTE DES LÄNGSSCHNITTS BiKS-8-14 VOR DEM ÜBERTRITT .....	48
ABBILDUNG 2 EINGESETZTE INSTRUMENTE DES LÄNGSSCHNITTS BiKS-8-14 NACH DEM ÜBERTRITT.....	53
ABBILDUNG 3 INDIKATOREN INNERFAMILIALER BEZIEHUNGEN IM PRIMARBEREICH .....	55
ABBILDUNG 4 INDIKATOREN AUßERFAMILIALER BEZIEHUNGEN IM PRIMARBEREICH .....	61
ABBILDUNG 5 INDIKATOREN SOZIALER BEZIEHUNGEN IM SEKUNDARBEREICH .....	69
ABBILDUNG 6 BEISPIELITEMBLOCK AUS DER SCHRIFTLICHEN SCHÜLERBEFRAGUNG ZU MESSZEITPUNKT 1 .	188
ABBILDUNG 7 BEISPIELITEMBLOCK AUS DER SCHRIFTLICHEN SCHÜLERBEFRAGUNG ZU MESSZEITPUNKT 4 .	188
ABBILDUNG 8 BEISPIELITEMBLOCK AUS DER TELEFONISCHEN ELTERNBEFRAGUNG ZU MESSZEITPUNKT 1 ....	189
ABBILDUNG 9 BEISPIELITEMBLOCK AUS DER TELEFONISCHEN ELTERNBEFRAGUNG ZU MESSZEITPUNKT 4 ....	189
ABBILDUNG 10 ANGABE DER HAUPTFÄCHERNOTEN DURCH DEN KLASSENLEHRER ZU MESSZEITPUNKT 1 ....	190
ABBILDUNG 11 ANGABE DER FACHNOTE DURCH DEN FACHLEHRER ZU MESSZEITPUNKT 4 .....	190

## Tabellenverzeichnis

TABELLE 1 STICHPROBENMERKMALE DES LÄNGSSCHNITTS BiKS-8-14 VOR DEM ÜBERTRITT .....	47
TABELLE 2 STICHPROBE IN WEITERFÜHRENDEN SCHULEN DES LÄNGSSCHNITTS BiKS-8-14 .....	51
TABELLE 3 STICHPROBENMERKMALE DES LÄNGSSCHNITTS BiKS-8-14 NACH DEM ÜBERTRITT .....	52
TABELLE 4 INDIKATOREN INNERFAMILIALER BEZIEHUNGEN IM PRIMARBEREICH .....	58
TABELLE 5 INTERKORRELATIONEN DER INDIKATOREN INNERFAMILIALER BEZIEHUNGEN ZU MESSZEITPUNKT 2 .....	60
TABELLE 6 INDIKATOREN AUßERFAMILIALER BEZIEHUNGEN IM PRIMARBEREICH .....	63
TABELLE 7 INTERKORRELATIONEN DER INDIKATOREN AUßERFAMILIALER BEZIEHUNGEN ZU MESSZEITPUNKT 2 BZW. 3 .....	64
TABELLE 8 INTERKORRELATIONEN SOZIALER BEZIEHUNGEN IM PRIMARBEREICH ZU MESSZEITPUNKT 2 BZW. 3 .....	68
TABELLE 9 INDIKATOREN SOZIALER BEZIEHUNGEN IM SEKUNDARBEREICH ZU MESSZEITPUNKT 4.....	72
TABELLE 10 INDIKATOREN SOZIALER BEZIEHUNGEN IM SEKUNDARBEREICH NACH SCHULFORMEN ZU MESSZEITPUNKT 4.....	74
TABELLE 11 INTERKORRELATIONEN DER INDIKATOREN SOZIALER BEZIEHUNGEN ZU MESSZEITPUNKT 4.....	76
TABELLE 12 ÜBERSICHT ÜBER DIE ANLAGE DER ANALYSEN IM PRIMARBEREICH .....	89
TABELLE 13 SCHULISCHE LEISTUNGEN ZU MESSZEITPUNKT 1, 2 UND 3.....	90
TABELLE 14 NOTEN UND KOMPETENZEN ZU MESSZEITPUNKT 4 NACH SCHULFORMEN.....	93
TABELLE 15 KORRELATIONEN DER SCHULNOTEN UND SCHULISCHEN KOMPETENZEN NACH SCHULFORM.....	93
TABELLE 16 KORRELATIONEN INNERFAMILIALER BEZIEHUNGEN MIT SCHULERFOLG MITTE DER VIERTEN KLASSE .....	97
TABELLE 17 INNERFAMILIALE BEZIEHUNGEN UND SCHULERFOLG MITTE DER VIERTEN KLASSE.....	99
TABELLE 18 INNERFAMILIALE BEZIEHUNGEN UND SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNGEN ANFANG DER VIERTEN KLASSE .....	112
TABELLE 19 VERÄNDERUNGEN INNERFAMILIALER BEZIEHUNGEN UND SCHULERFOLG IM LAUFE DES PRIMARBEREICHS .....	115
TABELLE 20 INNERFAMILIALE BEZIEHUNGEN UND SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNGEN IM LAUFE DES PRIMARBEREICHS .....	117
TABELLE 21 KORRELATIONEN AUßERFAMILIALER BEZIEHUNGEN MIT SCHULERFOLG MITTE DER VIERTEN KLASSE .....	123
TABELLE 22 AUßERFAMILIALE BEZIEHUNGEN UND SCHULERFOLG MITTE DER VIERTEN KLASSE.....	124
TABELLE 23 AUßERFAMILIALE BEZIEHUNGEN UND SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNGEN ANFANG DER VIERTEN KLASSE .....	134
TABELLE 24 AUßERFAMILIALE BEZIEHUNGEN UND SCHULERFOLG IM LAUFE DES PRIMARBEREICHS .....	137
TABELLE 25 AUßERFAMILIALE BEZIEHUNGEN UND SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNGEN IM LAUFE DES PRIMARBEREICHS .....	139
TABELLE 26 INNERFAMILIALE UND AUßERFAMILIALE BEZIEHUNGEN UND SCHULERFOLG MITTE DER VIERTEN KLASSE .....	145
TABELLE 27 KORRELATIONEN INNERFAMILIALER UND AUßERFAMILIALER BEZIEHUNGEN MIT SCHULERFOLG IN DER FÜNFTEN KLASSE .....	146
TABELLE 28 INNERFAMILIALE BEZIEHUNGEN UND SCHULERFOLG IN DER FÜNFTEN KLASSE .....	148
TABELLE 29 AUßERFAMILIALE BEZIEHUNGEN UND SCHULERFOLG IN DER FÜNFTEN KLASSE .....	153

**Formelverzeichnis**

FORMEL 1 MULTINOMIALE LOGISTISCHE REGRESSION .....	81
FORMEL 2 LINEARE REGRESSION .....	84
FORMEL 3 FIXED-EFFECTS REGRESSION .....	86
FORMEL 4 HIERARCHISCHE LINEARE REGRESSION EBENE 1 (KINDER) .....	95



## I Einleitung

Bildung ist in modernen Gesellschaften zu einer der wichtigsten Grundlagen materiellen Wohlstands und sozialen Ansehens geworden. So eröffnet eine gehobene Bildung nicht nur den Zugang zu gesellschaftlich wertvollen Positionen und Gütern, sondern auch die Chance auf ein selbstbestimmtes, individuelles Leben. Mittels eines hohen Bildungszertifikates können nicht nur berufliche Ziele verwirklicht und damit ein höherer Lebensstandard gesichert werden, auch verfügen Angehörige bildungsnaher Schichten beispielsweise über ein höheres Maß an Selbstdisziplin, bewältigen Probleme gekonnter und weisen seltener depressive Züge auf. Zusammenfassend ist Bildung zu einer der zentralen Dimensionen der Statuszuweisung und von Lebenschancen geworden (vgl. u.a. Becker 1998a; Geißler 2002; Hradil 2001).

Die Bildungskarrieren und damit ein erfolgreicher Zugang zur Ressource Bildung werden in Deutschland vor allem durch die Weichenstellung am Ende der Grundschulzeit entscheidend geprägt. Der Übergang in den Sekundarschulbereich kann dementsprechend als „sensible Phase“ verstanden werden (vgl. Blossfeld 1988). Stark beeinflusst wird der Übergang durch eine unterschiedliche Ausstattung an Ressourcen des Elternhauses, wie das familiäre Humankapital oder die sozio-ökonomische Position (vgl. u.a. Baumert et al. 2001; Becker 1998b; 2000; 2004; Becker & Nietfeld 1999; Becker & Schubert 2006; Blossfeld 1993; Geißler 2005; Hillmert & Mayer 2004; Köhler 1992; Meulemann 1992; 1995; Müller & Haun 1994; Müller & Pollack 2004; Prenzel et. al 2004; Prenzel et. al 2008; Rodax 1995; Schimpl-Neimanns 2000; Schneider 2004; Solga 2001; 2004). Aber auch der Migrationsstatus (vgl. u.a. Alba et al. 1994; Biedinger & Becker 2006; Büchel & Wagner 1996; Esser 1990; Gomolla & Radke 2002; Gomolla 2005; Kristen 2002; 2003; 2006; Kristen & Granato 2007; Nauck 1994; Nauck & Diefenbach 1997; Nauck et. al 1998), das Geschlecht (vgl. u.a. Bellenberg 1999; Diefenbach & Klein 2002; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; Rodax 1995; Rodax & Rodax 1996; Stürzer 2005) und die regionalen Herkunft der Familie (vgl. u.a. Baumer & Weiß 2002; Below von 2002; Henz & Maas 1995; Ehmke & Hohensee 2005) erweisen sich als zentrale Determinanten zur Erklärung unterschiedlicher Bildungserfolge.

Neben dieser in großer Zahl untersuchten askriptiven Merkmale sowie deren Zusammenhänge mit Bildungserfolg sollten desgleichen auch andere Faktoren, die nicht unweigerlich an die geschilderten ungleichheitsbestimmenden Faktoren gebunden sein müssen, zentrale Determinanten eines erfolgreichen Bildungserwerbs sein. Dazu zählen die verschiedenen sozialen Beziehungen, in die die relevanten Akteure innerhalb des familialen und schulischen Kontextes eingebunden sind. Während in *bildungssoziologischen internationalen Untersuchungen* Aspekte sozialen Kapitals in Ergänzung zu anderen askriptiven Merkmalen bereits über einen längeren Zeitraum hinweg große Beachtung finden (vgl. u.a. Coleman et al. 1982; Teachman et al. 1996; Domina 2005), wurden in *bildungssoziologischer nationaler Forschung* Eigenschaften der sozialen Umgebung dahingehend vernachlässigt, dass bislang kaum umfassende Untersuchungen zum Zusammenhang innerfamiliärer und außerfamiliärer sozialer Beziehungsgefüge und Bildungserfolg existieren (vgl. Binz et al. 2010).

In **Abschnitt II**, dem Kernstück der vorliegenden Arbeit, sollen deswegen genau diese Prozesse im Primar- und Sekundarbereich des deutschen Bildungssystems näher betrachtet werden. Ziel ist es, nicht nur zu prüfen, inwiefern die theoretischen Annahmen Colemans auf das deutsche Bildungssystem übertragbar und damit auch die Befunde internationaler Forschung replizierbar sind, sondern sowohl auch die international eher vernachlässigten längsschnittlichen Aspekte (vgl. Binz et al. 2010) näher zu untersuchen als auch eine theoretische Ergänzung zu leisten. In **Kapitel 1.1** wird dazu zunächst die theoretische Ausgangslage geschildert. Im Wesentlichen werden Ideen von James Coleman (1982; 1987; 1988; 1990; 1995) aufgegriffen, nach denen Sozialkapital als dritte entscheidende Ressource des Haushalts in sozialen Beziehungen gründe und bestimmte Handlungen, wie die Akkumulation von Humankapital, erleichtere. In **Kapitel 1.2** und **Kapitel 1.3** wird der an in weiten Teilen auf diese Ideen anschließende Forschungsstand erläutert und diskutiert. Die Strukturierung dieser Befunde erfolgt entlang der verschiedenen möglichen Beziehungsebenen – soziale Beziehungen innerhalb der Familie, zwischen Eltern, im Schulklassenkontext und zwischen Eltern und Schule –, da sich je nach betrachteter Interaktion differenzielle Befunde darstellen lassen. In **Kapitel 2** werden ausgehend von diesen Ergebnissen Forschungsdesiderate artikuliert und mit den theoretischen Grundideen verknüpft, auf deren Basis die dieser Arbeit zugrundeliegenden Hypothesen formuliert werden. Besonderes Augenmerk gilt dabei den Besonderheiten

des deutschen Bildungssystems und damit der Notwendigkeit, zwischen Prozessen vor und nach dem Übergang in den Sekundarbereich zu unterscheiden. Die getroffene Unterteilung in Vorgänge im Primar- und Sekundarbereich wird auch in den darauffolgenden Kapiteln beibehalten. **Kapitel 3** umfasst die Beschreibung der verwendeten Datensätze (**Kapitel 3.1**), der zur Verfügung stehenden Variablen (**Kapitel 3.2**) sowie des analytischen Vorgehens (**Kapitel 3.3**). Ziel dieser Abschnitte ist es, neben der zu gewährleistenden Transparenz möglicher Kritikpunkte die Vorzüge der verwendeten Daten und die damit verbundenen Analysemöglichkeiten auszuarbeiten. Die mithilfe der geschilderten Methode gewonnenen Ergebnisse werden danach in **Kapitel 4.1, 4.2, 4.3** und **4.4** berichtet, interpretiert und diskutiert. Durch die sowohl innerhalb der Unterkapitel angestellten Zwischenfazit als auch die jedem Unterkapitel nachgeschalteten Zusammenfassungen soll der Leser nicht nur beständig auf die zentralen Aspekte hingewiesen werden, sondern gleichsam der Zuspitzung der Interpretationen anschaulich folgen können. **Kapitel 5** beantwortet abschließend komprimiert die aus Theorie und Forschungsstand abgeleiteten zentralen Fragestellungen und zeigt Möglichkeiten für Anschlussforschungen auf.

Im Schlusswort (**Abschnitt III**) findet sich eine kurze Zusammenschau dieser Arbeit sowie einige Anregungen für die Praxis.



## II Die Bedeutung sozialer Beziehungen für Schulerfolg<sup>1</sup>

### 1 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

#### 1.1 Theoretische Ausgangslage

Bei der Überprüfung der Relevanz sozialer Beziehungen für den Bildungserfolg besteht innerhalb der soziologischen Forschungstradition Konsens darüber, dass prinzipiell zwei theoretische Stränge verfolgt werden können (vgl. Dika & Singh 2002: 32). Gängiges Vorgehen besteht zum einen darin, sich den Überlegungen Pierre Bourdieus (1983) anzuschließen, welcher von einer engen Verbindung zwischen ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital ausgeht. Soziales Kapital dient dabei als Ressource eines Kollektivs, wird dem Einzelnen über die mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen zwischen den Mitgliedern dieses Kollektivs zugänglich und wird schließlich durch die herrschende Klasse als Ressource zur Machterhaltung instrumentalisiert. In Abgrenzung dazu geht zum anderen James Coleman (1982; 1987; 1988; 1990; 1995) von einer unabhängigen Funktion von Sozialkapital aus und sieht dieses als in der Struktur der Beziehungen liegende Ressource, die zu bestimmten Handlungen befähigt bzw. diese erleichtert und betont dabei die Verantwortung der Familie, mittels intergenerationaler Geschlossenheit Kindern bessere Lebenschancen zu ermöglichen.

Die inhaltliche Zielsetzung der vorliegenden Arbeit besteht nun weniger darin, vorhandene Ungleichheiten näher zu erklären, also über den Einbezug sozialer Beziehungen die Wirkungsweise bestimmter dominanter Herkunftsmerkmale näher zu beleuchten. Vielmehr sollen soziale Beziehungen als unabhängige Ergänzung zu bekannten askriptiven Merkmalen den Prozess des Bildungserwerbs transparenter machen. Damit liegt es nahe, vornehmlich den theoretischen Annahmen Colemans (1982; 1987; 1988; 1990; 1995) zu folgen – wie auch in den Studien der letzten Jahre zu den Zusammenhängen verschiedener Merkmale sozialer Beziehungen und Bildungserfolg in der Mehrheit geschehen (vgl. Dika & Singh 2002: 37ff.). Dabei

---

<sup>1</sup> In Kapitel II finden sich Ähnlichkeiten zu Schmitt (2009), Schmitt & Kleine (2010), Schmitt & Sixt (2012) sowie Kleine et al. (2012).

überschneiden sich die im Folgenden geschilderten Ausführungen auch mit unterschiedlichen theoretischen Argumentationen anderer Disziplinen – vornehmlich der Pädagogik oder Psychologie – (vgl. z.B. Baumrind 1971; Bronfenbrenner 1979; Carbarino 1992; Eder 1996; Epstein 1992; Jerusalem 1997; Saldern 1992; Steinberg et al. 1992) und können kritisiert werden (vgl. Stecher 2001), haben aber den Vorteil, eine konzeptuelle Verbindung zwischen Merkmalen individueller Akteure und Merkmalen deren sozialen Umfeldes herzustellen (vgl. Furstenberg & Hughes 1995: 581).

Coleman definiert soziales Kapital als eine bestimmte Ressource, die einem Handelnden zugänglich ist:

*„Ich werde diese sozialstrukturellen Ressourcen als Kapitalvermögen für das Individuum bzw. als soziales Kapital behandeln. Soziales Kapital wird über seine Funktion definiert. Es ist kein Einzelgebilde, sondern aus einer Vielzahl verschiedener Gebilde zusammengesetzt, die zwei Merkmale gemeinsam haben. Sie alle bestehen nämlich aus irgendeinem Aspekt einer Sozialstruktur, und sie begünstigen bestimmte Handlungen von Individuen, die sich innerhalb der Struktur befinden. Wie andere Kapitalformen ist soziales Kapital produktiv, denn es ermöglicht die Verwirklichung bestimmter Ziele, die ohne es nicht zu verwirklichen wären.“ (Coleman 1995: 392).*

Insbesondere vertritt Coleman dabei eine funktionalistische Sichtweise, da soziales Kapital dazu genutzt werden kann, bestimmte Interessen zu realisieren. Betont wird schließlich, dass soziales Kapital in den sozialen Beziehungen zwischen Personen liegt:

*„Wie auch physisches Kapital und Humankapital ist soziales Kapital nicht völlig fungibel, sondern nur fungibel im Hinblick auf bestimmte Tätigkeiten. Eine bestimmte Form von sozialem Kapital, die bestimmte Handlungen begünstigt, kann für andere Handlungen nutzlos oder sogar schädlich sein. Anders als andere Kapitalformen wohnt soziales Kapital den Beziehungsstrukturen zwischen zwei und mehr Personen inne. Es ist weder Individuen noch materiellen Produktionsgeräten eigen.“ (Coleman 1995: 302ff.).*

Soziales Kapital ist also ein Aspekt der Sozialstruktur und versteht sich als eine wertvolle Handlungsressource. Coleman unterscheidet dabei bestimmte Formen sozialen Kapitals: Hinsichtlich des ersten Aspektes *„Obligations, Expectations, and*

*Trustworthiness of Structures*“ (1988: 102) besteht die Begünstigung des Handelnden darin, dass A durch eine vorangegangene Leistung (an B) und mittels eines Glaubens an die Reziprozität der Beziehung die Erwartung vertritt, diese Leistung künftig auch für sich (von B) einfordern zu können. Damit entsteht bei B eine Art moralische Verpflichtung, diese Erwartung auch zu erfüllen. Soziales Kapital ist dann dieser Kredit, den A gegenüber B besitzt. Je mehr solche Verpflichtungen bestehen, über desto mehr Sozialkapital verfügt A. Voraussetzung hierfür ist, dass bestehende Verbindlichkeiten tatsächlich eingelöst werden; damit muss A von der Vertrauenswürdigkeit der jeweiligen Person B überzeugt sein.

Weiterhin wichtig zur Erreichung bestimmter Ziele ist die Möglichkeit, innerhalb eines sozialen Gefüges über „*Information Channels*“ (1988: 104) an Informationen zu gelangen, die ansonsten nicht so leicht zugänglich wären. Diese sind dann ebenfalls als eine Form sozialen Kapitals zu verstehen, welches Handlungspotenzial birgt.

Soziales Kapital kann außerdem in Form von „*Norms and Effective Sanctions*“ auftreten (1988: 104). Gemäß Coleman sind Handlungen innerhalb sozialer Beziehungen nämlich wesentlich leichter zu bewerkstelligen, wenn über das Etablieren bestimmter Normen ähnliche Interessen verfolgt werden und nicht jedes Mitglied des Netzwerkes eine unterschiedliche Zielorientierung verfolgt. Darüber hinaus erwarten Mitglieder des sozialen Netzwerkes Sanktionen in Folge nonkonformen Verhaltens.

Coleman erläutert weiterhin, dass folgende Strukturen sozialer Beziehungen der Entstehung von Sozialkapital insbesondere zuträglich sind: Die *relative Quantität* und *Geschlossenheit* der sozialen Beziehung sowie deren *zeitliche Stabilität* (1990: 313ff.). Die Höhe des Sozialkapitals innerhalb eines Beziehungsgefüges hängt also sowohl davon ab, wie viele Beziehungen innerhalb eines Netzwerkes theoretisch geknüpft werden können bzw. wie viele dieser potenziellen Beziehungen tatsächlich realisiert werden als auch wie diese Beziehungen dann ausgestaltet werden. Im Falle enger Kontakte besteht dann ein höheres wechselseitiges Vertrauen, der Zugang zu Informationen wird mit der Geschlossenheit der strukturellen Bedingungen leichter und das Etablieren von Normen kann effizienter erfolgen – ebenso wie das Durchsetzen von Sanktionen. Darüber hinaus sorgt eine zeitliche Konstanz, also letztlich die regelmäßige Kontakthäufigkeit dafür, dass sich die bestehenden

Strukturen bewahren können. Das Etablieren gemeinsamer Normen kann beispielsweise nur über stetige Kommunikation erfolgen.

Coleman verweist über diese allgemeinen Überlegungen hinaus aber insbesondere auf die Relevanz sozialer Beziehungen für den Erwerb von Humankapital (1988: 109ff.). Das Sozialkapital der Familie ist nach Coleman neben den ökonomischen Ressourcen und dem Humankapital die dritte Komponente, die den familialen Hintergrund eines Kindes abbilden und für die Akkumulation bildungsrelevanter Ressourcen notwendig ist.

Unterschieden werden kann dabei zwischen *sozialem Kapital innerhalb der Familie*, also der Eltern-Kind-Beziehung, und *sozialem Kapital innerhalb der Gemeinschaft* (außerhalb der Familie). Während die finanziellen Ressourcen einer Familie für die Möglichkeit stehen, in materieller Hinsicht eine lernförderliche Umgebung (eigener Schreibtisch, zusätzliche Lernmittel, Bücher u.Ä.) zu schaffen, steht das Humankapital für eine kognitiv anregende Atmosphäre innerhalb der Familie. Die Rolle des *innerfamilialen sozialen Kapitals* für Bildungserfolg definiert sich dagegen im Wesentlichen über seine Notwendigkeit, das Humankapital der Eltern effizient auf ihre Kinder zu transportieren. Der zeitliche Umfang, den Eltern ihren Kindern zuteilwerden lassen, ist dabei ebenso wichtig wie die Gestaltung und die Inhalte dieses elterlichen Bemühens, d.h., es ist beispielsweise nicht nur wichtig, dass das Verhältnis der Familienmitglieder untereinander intakt ist, sondern auch, dass sie häufig miteinander interagieren. Ohne eine funktionierende Beziehung zwischen den Familienmitgliedern besteht nach Coleman für Eltern – unabhängig von der Höhe ihres Humankapitals – keine Möglichkeit, ihre eigene Bildungserfahrung auf ihre Kinder zu übertragen. Verwiesen wird in diesem Zusammenhang auf Beispiele einer engen Eltern-Kind-Beziehung, welche sich zuträglich auf den Lernerfolg eines Kindes ausgewirkt hatten – ohne dass die Familien über hohes Humankapital oder eine gehobene sozioökonomische Position verfügt hätten und innerfamiliales soziales Kapital dementsprechend einen unabhängigen Beitrag zur erfolgreichen Akkumulation von Humankapital geleistet hat. Coleman führt aber weiterhin aus, dass die geschilderte Transmission der elterlichen Ressourcen insbesondere bildungsnahen Familien gelingt. Also genau dort, wo Eltern durch eine eigene positive

Bildungserfahrung – und nicht etwa über Kontakte zu signifikanten Anderen – über hohes Humankapital verfügen.

Smith et al. (1995) erweitern den Begriff des innerfamiliären Sozialkapitals in Anlehnung an Coleman, indem sie ihn explizit in eine *strukturelle* und *prozessuale Komponente* unterteilen. Indikatoren einer bestimmten Struktur einer sozialen Beziehung definieren die Autoren zum einen als die Möglichkeiten zu interagieren und zum anderen als die Häufigkeit und Dauer einer sozialen Interaktion. *Prozessmerkmale* einer sozialen Beziehung repräsentieren im Gegensatz zu den genannten *quantitativen Aspekten* der Eltern-Kind-Interaktion dann die *Qualität* des *Eltern-Kind-Verhältnisses*. Möglichkeiten zur empirischen Erfassung von Strukturmerkmalen sind beispielsweise die Anzahl der Betreuungspersonen im Haushalt oder die Zahl der Geschwister. Prozessmerkmale, somit der qualitative Aspekt der Eltern-Kind-Beziehung, können u.a. durch Diskussionen über schulische Angelegenheiten oder Bildungswünsche, aber auch durch elterliche Zuwendung im Allgemeinen Eingang in Analysen finden. Dabei ist außerdem wichtig, dass ein bildungsrelevantes harmonisches Miteinander in der Familie sowohl durch Interaktionen mit schulischem Bezug als auch durch solche ohne schulischen Bezug gekennzeichnet sein kann.

*Beziehungen außerhalb der Familie* erlangen ihre Relevanz zur Akkumulation von Humankapital über Kontakte zu anderen Akteuren im schulischen Kontext. Diese Kontakte können Beziehungen der Eltern zu anderen Eltern bzw. Bezugspersonen sein, Beziehungen der Eltern zu den Lehrkräften oder auch Netzwerke, in die das Kind selbst eingebunden ist. Coleman bezeichnet den Sachverhalt, viele bildungsrelevante Kontakte geknüpft zu haben, als *intergenerationale Geschlossenheit* und orientiert sich bei der Erklärung der zugrunde liegenden Mechanismen stark an den allgemeinen, theoretischen Überlegungen zu den verschiedenen Formen von Sozialkapital: Mittels intergenerationaler Geschlossenheit entsteht zwischen den Akteuren ein Klima, welches sich durch Vertrauen auszeichnet und damit Voraussetzung für den Glauben an die Gegenseitigkeit der Beziehung(en) ist. Also auch die Erwartungen in ein wechselseitiges Geben und Nehmen, wie z.B., dass Kinder mit schulisch engagierten Eltern als Konsequenz dieser Mitarbeit bessere Noten von den Lehrkräften erhalten, oder auch, dass Kinder, die ihre Klassenkameraden unterstützen, auf eine ebensolche Hilfe vertrauen können, wenn diese benötigt wird. Darüber hinaus ist annehmbar,

dass Kinder, die sich von ihrer Lehrkraft gemocht und wahrgenommen fühlen, dieses Verhalten würdigen, indem sie ihrerseits eine größere Anstrengungsbereitschaft und Disziplin im Klassenverband aufweisen, was sich wiederum zuträglich auf deren Lernerfolge auswirkt oder sich auch in einer besseren Zensurierung durch die Lehrkraft niederschlägt. Fällt der Zugang zu bildungsrelevanten Ressourcen innerhalb enger Beziehungen wesentlich leichter, so besitzen Eltern, die in engem Austausch zu anderen Eltern oder auch Lehrern stehen, bessere Kenntnisse über schulische Anforderungen oder auch Veränderungen. Dies gilt auch für das Verhältnis der Kinder zu zentralen Akteuren, indem sie von z.B. vom Humankapital ihrer Freunde profitieren oder bei einer engen Anbindung an die Lehrkraft Lerninhalte effizienter aufnehmen können. Innerhalb intakter Beziehungen wird außerdem das Etablieren gemeinsamer Normen und Werte zwischen den Akteuren gefördert. Im Falle der allgemeinen Würdigung guter Noten würde sich beispielsweise die Chance auf gute schulische Performanz des Einzelnen erhöhen, da dann Verhaltensweisen wie Stören des Unterrichts mit Missbilligung geahndet würden. Insgesamt gilt ebenso wie die innerfamilialen Beziehungen auch für die außerfamilialen Sozialbeziehungen, dass nicht nur prozessuale Merkmale – also die Ausgestaltung bzw. Qualität der jeweiligen Beziehung – von Bedeutung sind, sondern gleichermaßen auch strukturelle Aspekte, also letztlich die Kontakthäufigkeit zwischen den Mitgliedern eines sozialen Netzwerkes. Es ist also beispielsweise nicht nur wichtig, wie gut das Verhältnis zur Lehrkraft empfunden wird, sondern auch, dass ein Schüler regelmäßig im Unterricht mitarbeitet und dadurch präsenter wird. Analog zu den Annahmen zum Verhältnis zwischen den Familienmitgliedern postuliert Coleman auch für die außerfamilialen Beziehungen eine unabhängige Funktion von Sozialkapital. Es können damit auch Eltern und Kinder aus ressourcenarmen Schichten in humankapitalreiche Beziehungen eingebunden sein. Im Gegensatz zu den innerfamilialen Beziehungen, innerhalb derer es aber – so Coleman – gerade bildungsnahen Eltern mittels sozialer Interaktionen gelingt, den schulischen Erfolg ihrer Kinder zu fördern, ist davon auszugehen, dass hinsichtlich der Beziehungen der Familie zum schulischen Umfeld vor allem Kinder mit weniger günstigen Herkunftsbedingungen von intergenerationaler Geschlossenheit profitieren und dementsprechend ihre innerfamilialen Defizite an Humankapital über Kontakte zu anderen Akteuren kompensieren können.

Unter Berücksichtigung dieser theoretischen Überlegungen ergeben sich schlussfolgernd vier allgemeine Annahmen: **(1)** Innerfamiliäre als auch außerfamiliäre soziale Beziehungen zeigen Zusammenhänge mit der Akkumulation von Humankapital. Außerfamiliäre Beziehungen können sowohl die Beziehungen der Eltern zu anderen Eltern und zu den Lehrern ihrer Kinder sein als auch die Beziehungen der Kinder zu anderen Kindern oder den Lehrkräften. **(2)** Strukturelle Indikatoren, also solche zur theoretischen bzw. tatsächlichen Kontakthäufigkeit (Quantität) sozialer Beziehungen, sind ebenso wichtig wie Indikatoren, die prozessuale bzw. qualitative Aspekte abbilden. **(3)** Prozessuale Aspekte innerfamiliärer sozialer Beziehungen können in weiterer Differenzierung mit und ohne schulischen Bezug bildungsrelevant sein. **(4)** Soziale Beziehungen leisten einen Beitrag zur Erklärung von Bildungserfolg, der nicht nur vermittelt über kulturelle oder ökonomische Ressourcen stattfindet. Innerhalb der Familie gelingt aber insbesondere bildungsnahen Haushalten die Transmission von Humankapital, während außerhalb der Familie vor allem Eltern und Kinder aus bildungsfernen Haushalten das Defizit an eigenem Humankapital über signifikante Andere kompensieren können.

## **1.2 Forschungsstand innerfamiliäre Beziehungen**

Gemäß den vorangegangenen theoretischen Ausführungen hängt also die Häufigkeit und Dauer von Eltern-Kind-Interaktionen zentral mit Bildungserfolgen zusammen. Untersuchungen von Autoren wie Hart und Risely (1992), welche die Kontakthäufigkeit zwischen Eltern und Kind prüfen, finden Belege dafür, dass Kinder in Intelligenztests tatsächlich umso besser abschneiden, je reger der Austausch zwischen Eltern und Kind ausfällt. Ergebnisse von Muller (1993) belegen außerdem, dass sich der zeitliche Umfang elterlicher Betreuung bzw. Zuwendung nach der Schule förderlich auf die Leistungen der Kinder bei Kompetenztests auswirkt. Astone und McLanahan (1991) finden schließlich in Ergänzung auch einen positiven Effekt des Umfangs der elterlichen Betreuung auf das Erzielen von Schulleistungen und den Verbleib im Bildungssystem. Zumeist wird aber nicht die tatsächliche Kontakthäufigkeit in die Analysen aufgenommen, sondern Variablen, die über bestimmte Familienstrukturen vermittelt für eine theoretisch mögliche Häufigkeit von Eltern-Kind-Interaktionen stehen. So kann Coleman (1988) auf Basis empirischer

Analysen einen signifikant negativen Zusammenhang zwischen einer häufigen Eltern-Kind-Interaktion und einem verfrühten Schulabbruch anhand von Effekten der Familienform sowie der Anzahl von Geschwistern nachweisen. Den Befunden Colemans (1998) folgend zeigen auch zahlreiche andere Untersuchungen (vgl. u.a. Astone & McLanahan 1991; Israel et al. 2001; Smith et al. 1992; Smith et al. 1995; Stecher 2001), dass Kinder, die mit mehreren Geschwistern oder bei einem alleinerziehenden Elternteil aufwachsen, deutlich schlechtere Schulnoten und weniger kontinuierliche Bildungswege aufweisen. Darüber hinaus belegen Analysen von Smith et al. (1992), dass Kinder, deren Mütter bereits vor deren Einschulung einer Erwerbstätigkeit nachgehen, ebenfalls vergleichsweise häufiger die Schule abbrechen. Im Gegensatz zu Ergebnissen, die die Schulnoten oder die weitere Bildungskarriere fokussieren, berichten Ho Sui-Chu & Willms (1996) von keinem signifikanten Zusammenhang zwischen dem Umstand, bei beiden Eltern aufzuwachsen, und den Mathematik- bzw. Lesekompetenzen der Kinder. Israel et al. (2001) finden in unteren Einkommensbereichen sogar einen entgegengesetzten Effekt der Familienform auf die erreichten Ergebnisse in Mathematik- und Lesekompetenztests, indem Kinder von alleinerziehenden Eltern gar höhere Testergebnisse erzielen können als Kinder, die mit beiden Elternteilen im Haushalt leben. Allerdings, so die Autoren, würde die Wahrscheinlichkeit, bessere Schulnoten und Testergebnisse zu erreichen sowie die formale Schullaufbahn zu beenden, sowohl mit steigender Anzahl von Geschwistern als auch mit steigender Anzahl von Geschwistern, die die Schule abgebrochen haben, abnehmen. Muller (1993) stellt schließlich den in anderen Untersuchungen einheitlich gefundenen Einfluss der Anzahl vorhandener Geschwister auf Schulnoten oder Kompetenztestergebnisse infrage, unterstreicht im Gegenzug aber die Bedeutung einer intakten Familienstruktur, indem er positive Effekte derselben für Schulnoten und Testergebnisse darstellt.

Auch wenn damit nicht alle angeführten Untersuchungen einheitliche Befunde erzielen, so spielen insgesamt die Häufigkeit und Dauer – in den meisten Fällen über die Familienform und -größe operationalisiert – innerfamiliärer Interaktionen offensichtlich eine Rolle für Bildungserfolg. Grundsätzlich gemeinsam haben alle genannten Analysen die Berücksichtigung von Hintergrundvariablen, die die Möglichkeit beachten, dass es sich bei den Haushalten mit alleinerziehenden Eltern und relativ vielen Kindern um Familien mit niedriger sozioökonomischer Stellung



handeln könnte und dies letztlich zu den Variationen in den abhängigen Prozessen führt. Beständige Zusammenhänge – auch nach Hinzunahme der sozialen Herkunft der Familien – werden so interpretiert, dass die Effekte struktureller Variablen nicht vermittelt über einen geringeren Zugriff auf bildungsrelevante Ressourcen zu erklären sind, sondern eigenständig die theoretischen Annahmen bestätigen. Angemerkt werden muss aber, dass einige Untersuchungen den aufgezeigten Nettoeffekten durchaus konträr gegenüberstehen, indem unter Berücksichtigung innerfamiliärer Ressourcen Effekte der Familienform oder -größe nicht mehr nachweisbar waren (vgl. u.a. Ehmke et al. 2005; Francesconi et al. 2006). Andere Autoren wie etwa Teachman et al. (1997) halten außerdem nachdrücklich fest, dass über die reine Kontrolle bildungsrelevanter Ressourcen hinaus spezifische Interaktionseffekte dieser mit Indikatoren sozialer Beziehungen näher untersucht werden müssten und zeigen, dass für Kinder aus Familien mit einem Stiefelternteil der an sich positive Effekt des elterlichen Einkommens abgeschwächt wird – also bei angenommenem schlechteren Kontakt zu den Eltern die Übertragung der elterlichen Ressourcen weniger effizient erfolgen kann bzw. nur Kinder privilegierterer Familien unter dem weniger engen Verhältnis zu ihren Eltern leiden. Insgesamt wird dieser so zentrale Punkt in den theoretischen Annahmen Colemans (vgl. Kapitel II, 1.1) für innerfamiliäre Strukturen empirisch aber weitestgehend ignoriert.

Neben strukturellen innerfamiliären Merkmalen sollten unter theoretischen Gesichtspunkten auch prozessuale Merkmale innerhalb der Familie von Bedeutung für Bildungserfolg sein. Dazu zählen auch die Erwartungen der Eltern an die schulische Performanz ihrer Kinder, da Eltern mit hohen Wünschen sowohl einen starken Glauben an die Fähigkeiten ihrer Kinder signalisieren als auch die Bereitschaft, das schulische Vorankommen aktiv zu unterstützen. Coleman (1988) zeigt in Übereinstimmung mit dieser These einen negativen Effekt hoher Bildungsaspirationen von Müttern auf einen verfrühten Abbruch der Schullaufbahn. Mit Coleman (1998) konform finden Israel et al. (2001) sowie zahlreiche andere Autoren (vgl. u.a. Astone & McLanahan 1991; Helmke et al. 1991; Lee & Bowen 2006; Milne et al. 1986; Smith et al. 1992; Stecher 2001), dass hohe Bildungsaspirationen bzw. -erwartungen von mindestens einem der Elternteile das Erreichen von Kompetenz- und Notenzielen sowie den Verbleib im Schulsystem positiv beeinflussen.

Wieder andere Autoren verknüpfen weiterhin die Erwartungen der Eltern mit deren tatsächlichem Verhalten – also deren Wärme, Ansprechbarkeit und Unterstützung – (vgl. Baumrind 1971) und finden, dass Kinder mit Eltern, deren Erwartungen in einem ausgeglichenen Verhältnis zu einem gleichzeitig sehr zuwendenden Verhalten (autoritativer Erziehungsstil) stehen, die besten Schulnoten erzielen können. Diese Kombination aus elterlicher Fürsorge unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse eines Kindes und dem konsequenten, bestrafungsfreien Aufstellen von Regeln und Grenzen käme dem optimalen Entfalten kindlicher Fähigkeiten weitaus stärker entgegen, als dies mittels eines autoritären Erziehungsstils (sehr hohe Erwartungen bei gleichzeitig geringer Zuwendung) oder eines permissiven Erziehungsstils (keine Kontrolle bei gleichzeitig sehr zuwendendem Verhalten) möglich wäre (vgl. auch Aunola 2000; Baumrind 1991; Dornbusch et al. 1987; Kurdek et al. 1995; Rumberger et al. 1990; Steinberg et al. 1992). Ergänzend bestätigt Fend (1997), dass im Falle zu hoher Anforderungen – im Sinne übersteigerter Ansprüche der Eltern an ihre Kinder – diese auch 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. Für das innerfamiliäre Klima als ein Aspekt elterlicher Wärme und Zuwendung – ohne direkten Bezug zu den Erwartungen der Eltern – kann festgehalten werden, dass hinsichtlich tatsächlicher Bildungsergebnisse nur wenig Forschung existiert (vgl. Binz et al. 2010). Zusammenhänge können aber für Indikatoren zu Lernprozessen, wie etwa Schulunlust (vgl. Stecher 2000) oder auch Prüfungsangst (vgl. Pekrun 1991), nachgewiesen werden. Trotz der eher defizitären Forschungslage finden Dohle und Wessel (1997) eine positive Korrelation zwischen gemeinsamen Aktivitäten, einem vertrauensbasierten Familienklima und schulischem Erfolg vor. Auch Unger et al. (2000) können unter der Annahme, dass im Falle vorhandener Konflikte zwischen Eltern und Kind die allgemeine Familienstimmung weniger ausgeglichen ist, einen negativen Zusammenhang mit Schulleistungen zeigen. Denkbar wäre aber auch, dass durch Konflikte die Kontakthäufigkeit zwischen den Familienmitgliedern geringer ausfällt und damit der angeführte Indikator ebenso thematisch den Befunden zu den strukturellen Aspekten zugeordnet werden könnte.

Neben den schulischen Erwartungen der Eltern und der damit zum Teil verknüpften innerfamiliären Stimmung sollten auch die geführten Gespräche

Prädiktoren schulischer Performanzen sein. Begründet wird dies mit der Notwendigkeit, auf der einen Seite über solche Gespräche bildungsrelevante Vorstellungen und Informationen zu vermitteln sowie Kenntnis über die Meinungen und Sichtweisen der Kinder zu schulnahen Themen zu erlangen und auf der anderen Seite generelles Interesse am Kind zu signalisieren. Die Forschungsbefunde der letzten Jahre bestätigen dies, indem sie für das Führen schulnaher Unterhaltungen mit den Eltern einen nahezu durchgängig positiven Effekt auf das Erreichen hoher Kompetenzen, guter Schulnoten und auf die Kontinuität des Schulbesuchs nachweisen können (vgl. u.a. Israel et al. 2001; Ho Sui-Chu & Willms 1996; Muller 1993; Perna & Titus 2005; Pong 1998; Teachman et al. 1996). In Bezug auf die Anzahl persönlicher Gespräche kristallisieren sich dagegen keine vergleichbar eindeutigen Effekte heraus: In den Untersuchungen von Coleman (1988) oder Smith et al. (1992) kann kein Zusammenhang zwischen Schulabbruch und derartigen Gesprächen hergestellt werden, wohingegen die Befunde von Israel et al. (2001) eine Verbindung zwischen der Anzahl persönlicher Gespräche und schulischer Performanz in Bezug auf Kompetenz, Noten und Kontinuität des Schulbesuchs nahelegen. Darüber hinaus hängt nicht nur die Häufigkeit der Gespräche über bestimmte Inhalte, sondern auch deren Qualität an sich mit der Herausbildung kindlicher Kompetenzen zusammen (vgl. Hart & Risely 1992). Schließlich wird der Indikator der Kommunikationshäufigkeit mit den Eltern – insbesondere über schulnahe Themen – in der Literatur (vgl. u.a. Desimone 1999; McNeal 1999; Lee & Bowen 2006) als wichtigster Prädiktor elterlicher Involviertheit für schulischen Erfolg angeführt. Zu beachten ist, dass bei einer Operationalisierung über die Häufigkeit von Gesprächen und nicht deren Qualität sicherlich eine gewisse inhaltliche Nähe zu strukturellen Aspekten innerfamiliärer Beziehungen besteht.

Die von den Eltern geleistete Hilfe bei den Hausaufgaben gilt als weiterer Indikator elterlichen Eingebundenseins, welcher positiv mit dem Abschneiden in Kompetenztests einhergeht (vgl. Keith et al. 1986). Und auch der inhaltlich ähnliche Indikator zum Umfang der schulbezogenen Betreuung sowohl väterlicher- als auch mütterlicherseits weist einen positiven Zusammenhang mit Bildungserfolg auf, indem Kinder bei intensiver Unterstützung in Schulaufgaben besser abschneiden und häufiger ihre Bildungskarriere fortführen (vgl. Astone & McLanahan 1991). Diese Befunde stellen in der Forschungslandschaft aber eher eine Ausnahme dar, da

zahlreiche andere Autoren (vgl. u.a. Horn & West 1992; Israel et al. 2001; Israel & Beaulieu 2002; Jungbauer-Gans 2004; Lee & Bowen 2006; Milne et al. 1986) übereinstimmend zu einem umgekehrten Resultat kommen. Eine mögliche Erklärung für diesen negativen Effekt wäre, dass sich Kinder dadurch – ähnlich wie bei überhöhten Leistungserwartungen – zu sehr unter Druck gesetzt und kontrolliert fühlen. Argumentieren ließe sich auch, dass Kinder mit weniger schulischem Erfolg grundsätzlich mehr auf die Unterstützung ihrer Eltern angewiesen sind. Der positive Effekt für sich betrachtet würde von diesem Zusammenhang überlagert werden. Die Untersuchung von Balli et al. (1997) geben erste Hinweise darauf, dass diese Annahme zutrifft, indem insbesondere Schüler von der elterlichen Unterstützung bei Hausaufgaben profitieren können, wenn die Eltern einen Collegeabschluss besitzen, wenn also das Unterstützungspotenzial hoch ist. Die tatsächliche Wirkrichtung kann aber nur mithilfe längsschnittlicher Analysen näher geprüft werden.

Schließlich sind auch bestimmte Merkmale innerfamiliärer Absprachen und Abläufe als prozessuale Aspekte der Eltern-Kind-Beziehung anzuführen. Für die Begrenzung der Fernsehzeit kann beispielsweise nachgewiesen werden, dass diese sowohl positiv mit dem Abschneiden in Kompetenztests einhergeht (vgl. u.a. Muller 1993; Keith et al. 1986) als sich auch im Hinblick auf Schulleistungen als vorteilhaft herausstellt (vgl. u.a. Ho Sui-Chu & Willms 1996; Israel et al. 2001; Israel & Beaulieu 2002). Rumberger et al. (1990) ergänzen, dass es nicht nur wichtig ist, dass bestimmte Absprachen, z.B. darüber, wann ein Kind abends daheim sein muss, bestehen, sondern auch, dass diesen Regeln eine gemeinsame Entscheidungsfindung zugrunde liegt, also nicht nur die Eltern alleine bestimmen bzw. solche erzieherisch wichtigen Elemente dem Kind selbst überlassen werden. Clark (1983) und Tayler (1996) finden außerdem, dass innerfamiliäre Routinen des Kindes, wie z.B. das Regeln von Abläufen im Haushalt, mit schulischem Erfolg einhergehen. Die diesen Effekten zugrunde liegende Argumentation folgt der Annahme, dass Kinder, die zu Hause gewissen Routinen bzw. Reglements ausgesetzt sind, auch innerhalb des schulischen Kontextes eher bestimmte erforderliche Verhaltensweisen, wie beispielsweise den Unterricht nicht zu stören, zeigen. Im Widerspruch dazu stehen die Untersuchungen von Lee und Bowen (2006), welche keinen Zusammenhang finden zwischen limitierter Fernseh- und Spielzeit der Kinder sowie der Zeit, die mit nicht schulrelevantem Lesen

verbracht wird, und der Bewertung der schulischen Performanz des Kindes durch den Lehrer.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die empirischen Ergebnisse zu prozessualen Aspekten des Eltern-Kind-Verhältnisses die theoretische Bedeutung dieser, sowohl hinsichtlich schulischer Belange als auch des alltäglichen Miteinanders, für den Bildungserfolg von Kindern bestätigen können. Obwohl nicht alle Untersuchungen von gleichermaßen signifikanten Zusammenhängen berichten, so herrscht doch – mit Ausnahme der Hilfe bei den Hausaufgaben – Konsens über die Richtung der Effekte. Kritisiert werden kann aber, dass das Verhältnis zwischen Eltern und Kind – gerade bezüglich schulischer Belange – durch den schulischen Erfolg der Kinder bestimmt sein kann und deswegen eine kausale Interpretation sozialer Interaktion auf den Schulerfolg nicht angemessen wäre. Durch eine quasi-längsschnittliche Herangehensweise mancher Autoren kann dieser Kritik zumindest teilweise entgegengetreten werden: Perna and Titus (2005) belegen beispielsweise, dass sich unter Kontrolle der schulischen Leistungen des Kindes die Interaktion mit den Eltern über schulrelevante Inhalte förderlich auf die Kontinuität der Schullaufbahn auswirkt. Dieser Befund wird gestützt von Muller (1993), der von einer positiven Auswirkung sozialer Beziehungen auf schulische Leistungen unter Kontrolle der gleichzeitig erhobenen Kompetenzen – und umgekehrt – berichtet. Untersuchungen zu mehreren Messzeitpunkten müssen dennoch klären, inwiefern intakte Eltern-Kind-Beziehungen einer hohen schulischen Performanz zuträglich sind oder ob die Kritik einer umgekehrten Wirkrichtung angemessen ist.

Es sei an dieser Stelle auch darauf hingewiesen, dass alle diskutierten Studien für andere bildungsrelevante innerfamiliäre Ressourcen, wie etwa die sozioökonomische Position der Familie, kontrollieren und folglich alle dargestellten Effekte unter Berücksichtigung herkunftsspezifischer Muster der Eltern-Kind-Beziehung – wie beispielsweise höherer Bildungswünsche in bildungsnahen Haushalten – interpretiert werden können. Der von Coleman vermutete besonders positive Effekt einer intensiven Eltern-Kind-Beziehung für Kinder mit Eltern höheren Bildungsniveaus (oder auch höherer Ressourcen an sich) (vgl. Kapitel II, 1.1) kann desgleichen empirisch nur mittels spezifischer Interaktionseffekte untersucht werden. In den wenigen Studien, die diese näher prüfen, findet sich weitestgehend Bestätigung der benannten These. Teachman et al. (1997) zeigen, dass nur in Familien mit hohem

Einkommen eine enge Eltern-Kind-Beziehung – ermittelt über die Häufigkeit, Gespräche über schulische Belange mit den Eltern zu führen – die Chance auf einen kontinuierlichen Bildungserfolg erhöht. McNeal et al. (1999) finden ebenfalls Evidenz für die Relevanz zahlreicher Unterhaltungen über schulnahe Themen vornehmlich bei statushohen Familien auf den Erwerb naturwissenschaftlicher Kompetenzen oder das Risiko, vorzeitig aus dem Bildungssystem auszuschneiden (vgl. auch Desimone 1999). Für die elterliche Betreuung können die Autoren sogar einen entgegengesetzten Trend nachweisen, indem Kinder hoher Statusgruppen von einem intensiven elterlichen Bemühen in ihren naturwissenschaftlichen Kompetenzen profitieren, während Kinder aus Haushalten mit niedriger sozioökonomischer Position bei starker elterlicher Kontrolle sogar vergleichsweise schlechter abschneiden. Darüber hinaus findet Park (2008), dass der Einfluss der Häufigkeit, sowohl schulnahe als auch alltägliche Belange mit den Eltern zu besprechen, je nach Standardisierungsgrad des jeweiligen Bildungssystems variiert: In hoch standardisierten Schulsystemen (wie in Österreich, Japan oder Korea) entfalten Gespräche mit den Eltern über schulische Belange entgegen der vorab benannten Befunde bei Kindern aus Familien mit niedriger sozioökonomischer Position sogar kompensatorische Wirkung hinsichtlich ihres Status. In weniger standardisierten Systemen (wie in den USA oder Kanada) wird dagegen der positive Herkunftseffekt wie vermutet durch häufige Eltern-Kind-Kontakte noch verstärkt – allerdings gerade bei Gesprächen über Alltägliches und nicht über schulnahe Inhalte.

### **1.3 Forschungsstand außerfamiliale Beziehungen**

Den theoretischen Annahmen folgend können nicht nur Beziehungen innerhalb der Familie und damit zwischen Eltern und Kind untersucht werden, sondern auch die zwischen Eltern und dem schulischen Umfeld des Kindes. Auch empirisch meint soziales Kapital der Familie nicht nur deren innerfamiliale Beziehungen, sondern auch unabhängig davon das Eingebundensein der Familienmitglieder in verschiedene außerfamiliale Bereiche wie der Kontakt der Eltern zu anderen Eltern oder auch die Beziehungen der Schulkinder untereinander (vgl. u.a. Croll 2004). Coleman et al. (1982; 1987) berichten, dass Kinder auf katholischen Schulen Schüler staatlicher Einrichtungen leistungsmäßig übertreffen. Die Autoren führen dies auf den Umstand

zurück, dass es sich bei katholischen Institutionen um Privatschulen handelt und deshalb die Beziehungen zwischen Lehrkräften, Eltern und Schülern allesamt enger geknüpft sind. Viele andere Autoren folgen den Ansätzen von Coleman et al. (1982; 1987) und entsprechend wurden zahlreiche Untersuchungen zur Relevanz außerfamiliärer sozialer Beziehungen für den Bildungserfolg durchgeführt. Beispielsweise kann Müller (1993) diese Ergebnisse bezüglich des Besuchs einer katholischen Schule durch unabhängige, signifikante Effekte der besuchten Schulart auf Kompetenztestwerte – aber nicht auf Notendurchschnitte – bekräftigen. Teachman et al. (1997) verstärken diesen Eindruck, indem sie nachweisen können, dass Kinder an katholischen Schulen seltener vorzeitig aus dem Schulsystem ausscheiden – allerdings ist dieser Befund nur für Schüler bildungsnaher Familien zutreffend. Parcel und Dufur (2001) integrieren in ihre Untersuchungen ebenfalls, ob es sich bei der besuchten Schulart um eine Privatschule handelt und kommen in Einklang zu bereits geschilderten Befunden zu dem Ergebnis, dass Schüler in solchen Einrichtungen höhere mathematische Kompetenzen entfalten. Hinsichtlich des Besuchs einer Privatschule berichtet Domina (2005) ergänzend davon, dass Kinder an öffentlichen Schulen im Vergleich zu privaten über einen Zeitraum von vier Jahren weniger positive Kompetenzentwicklungen aufweisen, zugleich aber größere Verhaltensauffälligkeiten ausprägen. Als Erweiterung der Annahme, innerhalb bestimmter Institutionen in ein engeres Netz intergenerationaler Beziehungen eingebunden zu sein, finden Smith et al. (1992), dass Kinder, die in kirchliche Aktivitäten eingebunden sind bzw. angeben, regelmäßig die Kirche zu besuchen, seltener zu Schulabbrechern werden bzw. häufiger ein College besuchen (vgl. auch Smith et al. 1995). Weiterhin davon ausgehend, dass stabile intergenerationale Beziehungen einer gewissen zeitlichen Konstanz bedürfen, legen Israel et al. (2001) dar, dass mit steigender Anzahl an Umzügen Kinder niedrigere Kompetenzen und schlechtere Noten aufweisen und zudem auch häufiger die Schule abbrechen (vgl. auch Perna & Titus 2005; Teachman et al. 1996; 1997).

Kim und Schneider (2005) sowie Morgan und Sørensen (1999) verfolgen eine andere Herangehensweise, indem sie einen Index bilden, der mittels der Enge der Beziehungen zwischen den Kindern sowie den Eltern untereinander intergenerationale Geschlossenheit explizit abbilden soll. Während aber Kim und Schneider diesen Index auf individueller Ebene bilden und dessen Effekt auf das

Fortführen der Bildungslaufbahn messen, operationalisieren Morgan und Sørensen die Angaben als auf Schulkontextebene aggregierte Variable und prüfen den Zusammenhang mit der Veränderung der Mathematikleistung. In der Folge kommen die Autoren auch zu unterschiedlichen Ergebnissen. Im Gegensatz zu Kim und Schneider, die positive Evidenz für intergenerationale Geschlossenheit finden, können Morgan und Sørensen keinen übergreifenden Effekt dieser nachweisen. Bedingt wird dies durch die entgegengesetzten Effekte, die von den verwendeten Items der Skala ausgehen: Geschlossenheit unter den Schülern korreliert wie erwartet positiv mit den Kompetenzen im Fach Mathematik, wohingegen Geschlossenheit unter den Eltern entgegen der Erwartungen negativ mit diesen Kompetenzen zusammenhängt. Die Autoren argumentieren, dass Eltern, die einen starken Zusammenhalt zwischen den Schülern wahrnehmen, ihre Verantwortung abgeben und den Kontakt zu den Eltern der Freunde ihrer Kinder weniger suchen, sodass zusätzliches elterliches Engagement sogar negative Effekte entfalten kann. Auch wenn die Autoren einräumen, dass bei einer Begrenzung der Stichprobe auf katholische Schulen beide Indizes in die von Coleman (1982; 1987) prognostizierte Richtung zeigen und seine Annahmen damit bestätigt werden müssen, kann abschließend nicht entschieden werden, inwiefern nicht auch die Unterschiede in der Operationalisierung der abhängigen Variablen oder der auf Individual- und Kontextebene eingeführten sozialen Beziehungen für die gegensätzlichen Befunde ursächlich sind.

Einheitlich kann festgehalten werden, dass die angeführten Ergebnisse zur Notwendigkeit einer Differenzierung der einzelnen sozialen Beziehungen im schulischen Umfeld führen, um die Bedeutung intensiver sozialer Bindungen für den Bildungserfolg eines Kindes entsprechend beleuchten zu können. Differenziert werden kann darüber hinaus nach verschiedenen abhängigen Prozessen sowie nach individueller Wahrnehmung der Beziehung oder nach auf Kontextebene aggregierter Form dieser.

### **1.3.1 Soziale Beziehungen zwischen Eltern**

In Bezug auf die Ebene der sozialen Beziehungen unter den Eltern zeigt Carbonaro (1998), dass befreundete Kinder, deren Eltern miteinander bekannt sind, zwar höhere Chancen auf eine Fortdauer der Schullaufbahn haben, aber keine höheren



Testergebnissen in Mathematik oder besserer Schulnoten erzielen können. Pong (1998) bestätigt den Befund eines insignifikanten Effekts elterlicher Bekanntschaften auf individueller Ebene auf das Ausprägen hoher mathematischer Kompetenzen und kann auch für die ergänzend untersuchten Lesekompetenzen keinen Zusammenhang nachweisen. Im Gegensatz dazu können aber überdurchschnittlich viele elterliche Bekanntschaften an einer Schule mit zugleich überdurchschnittlich hohem Anteil an Kindern aus alleinerziehenden Elternhäusern den negativen Effekt dieser Familienform auf Individualebene kompensieren. Zusätzliche Haupteffekte des auf Kontextebene aggregierten Indikators elterlichen Sozialkapitals können aber nicht aufgedeckt werden. In Bezug auf die Wahrscheinlichkeit, die Schule nicht abzubrechen, können Kim und Schneider (2005) in Einklang mit Carbonaro (1998) einen positiven Effekt für einen intensiven Austausch zwischen den Eltern nachweisen, während Perna und Titus (2005) diesen Befund weder auf Individualebene noch auf Schulebene bestätigen können (vgl. auch Teachman et al. 1996). Israel et al. (2001) erklären im Gegensatz zu Carbonaro (1998), dass Kinder, deren Eltern mit den Eltern des jeweiligen besten Freundes bekannt sind, nicht nur länger im Schulsystem verbleiben, sondern auch bessere Testergebnisse und Noten erzielen. Hinsichtlich der Testergebnisse und Schulnoten können diese Befunde durch Analysen von Muller (1993) und Desimone (1999) noch untermauert werden. Untersuchungen von Hofman et al. (1996) zufolge haben Netzwerke, die durch Eltern, deren Kinder dieselbe Schule besuchen, aufgebaut wurden, darüber hinaus sogar einen positiven Effekt auf die Verbesserung von Mathematikkompetenzen. Dies trifft offensichtlich aber nur auf der Individualebene zu, da die Ergebnisse von Morgan und Sørensen (1999) einen negativen Effekt überdurchschnittlicher elterlicher Geschlossenheit an einer Schule auf den Zuwachs mathematischer Kompetenzen bei den Kindern nachweisen.

Die geschilderte Befundlage stellt sich demnach sehr uneinheitlich dar. Damit kann die Frage, inwiefern soziale Beziehungen zwischen den Eltern der schulischen Karriere eines Kindes zuträglich sind, nicht eindeutig beantwortet werden. Gleichwohl lässt sich schlussfolgern, dass in Bezug auf die individuelle Angabe elterlichen Eingebundenseins zumindest einheitlich keine negative Wirkung auf die verschiedenen Maße auszugehen scheint, während für die auf Schulebene aggregierten elterlichen Bekanntschaften widersprüchliche Effekte existieren. Die

Annahme, andere Eltern zu kennen und damit verbunden beispielsweise einen verbesserten Zugriff auf bildungsrelevante Ressourcen und gegenseitige Unterstützung zu haben, sollte dennoch in keinem Fall abgelehnt werden. Vielmehr sollten die Beziehungen näher spezifiziert werden.

Weiterhin wird unter Kontrolle der familialen Ressourcen von Zusammenhängen berichtet, die darauf hinweisen, dass enge Beziehungen zu anderen Eltern – wie durchaus anzunehmen wäre – nicht nur unter höher gebildeten Eltern, bzw. Eltern mit höherem sozioökonomischem Status bestehen. Teachman et al. (1997) geben durch den Einbezug eines Interaktionseffekts des Einkommens der Eltern mit deren Bekanntschaften zu anderen Eltern aber an, dass unter Berücksichtigung ressourcenspezifischen elterlichen Engagements der positive Effekt enger elterlicher Beziehungen auf die Fortsetzung der Bildungslaufbahn lediglich für Kinder aus finanzstarken Verhältnissen nachweisbar ist. Die Autoren betonen, dass nur über das Betrachten solcher Interaktionen verlässliche Aussagen herkunftsspezifischer Mechanismen erreicht werden können.

Darüber hinaus muss aber nicht nur bedacht werden, dass Merkmale, wie beispielsweise die Bildung der Eltern, ursächlich für einen vermehrten Kontakt zu anderen Eltern sein könnten, sondern auch Merkmale des Kindes, wie dessen Performanz. Möglicherweise bilden also gerade Eltern mit erfolgreichen Kindern solche schulischen Netzwerke aus, wie dies beispielsweise die Analysen von Perna und Titus (2005) nahelegen. Im Gegensatz dazu finden andere Autoren (vgl. u.a. Hofman et al. 1996; Muller 1993) durchaus einen Effekt sozialer Beziehungen auf die schulischen Kompetenzen von Kindern, nachdem für die kognitiven Grundfähigkeiten oder auch die Schulnoten kontrolliert wird. Künftige Untersuchungen sollten also längsschnittliche Analyseverfahren anwenden, um geeignetere Interpretationen anstellen zu können.

### **1.3.2 Soziale Beziehungen im Schulklassenkontext**

Die Untersuchung intergenerationaler Geschlossenheit beinhaltet nicht nur die Beziehungen der Eltern zu anderen Eltern, sondern auch die im Schulklassenkontext erfolgenden Interaktionen. Hinsichtlich der sozialen Beziehungen der Schüler untereinander und zu den Lehrern sollte aus theoretischer Perspektive zunächst

berücksichtigt werden, inwiefern die Größe dieses Netzwerkes, also die Anzahl der Kinder im Schulklassenverband, zu unterschiedlichen Befunden führt. Finn et al. (2001) decken beispielsweise auf, dass gerade junge, leistungsschwache Schüler innerhalb kleiner Klassen bessere Zensuren erreichen, während Blatchford (2003) zeigt, dass sich der Leistungsvorteil von kleinen Klassen nur bis zum Ende der dritten Klasse nachweisen lässt. Im Gegensatz dazu finden Hornberg et al. (2007), dass Kinder gerade in großen Klassen in Kompetenztests besser abschneiden können. Lankes und Carstensen (2010) stellen fest, dass dies für das deutsche Bildungssystem der Tatsache geschuldet sein soll, dass leistungsschwache Klassen, wie Sonderschulklassen oder Klassen mit einem hohen Migrantenanteil, systematisch kleiner gehalten werden und bestätigen damit im Grunde die zuvor geschilderten Ergebnisse. In einem internationalen Vergleich erarbeiten Wößmann und West (2006) schließlich, dass je nach Ausgestaltung des Bildungssystems die Ergebnisse zur Klassengröße und der Ausprägung schulischer Kompetenzen variieren; und das nicht nur bezüglich der Effektstärken, sondern sogar in Anbetracht deren Richtung. Schlussfolgernd existieren also weitestgehend uneinheitliche und für das deutsche Bildungssystem zudem nur unzureichende Befunde (vgl. Arnold 2005), dennoch scheint es offensichtlich einen Unterschied in der Wirkungsweise zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern zu geben. Die Annahme dahinter besteht im Wesentlichen darin, dass Lehrer in größeren Klassen ihre Schüler weniger intensiv und dementsprechend weniger individuell betreuen können, wodurch ganz besonders die Kinder betroffen sind, die ebendieser Zuwendung bedürfen. Inwiefern aber auch Prozesse zwischen den Schülern mit der Klassengröße variieren, wird dagegen mehrheitlich ausgeklammert.

Andere Autoren wie z.B. Israel und Beaulieu (2002) untersuchen Effekte der Qualität der sozialen Beziehungen im Klassenverband und schulischen Leistungen und finden, dass das Engagement in Schülerorganisationen sowie ein gutes Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern jeweils positiv mit den schulischen Leistungen einhergeht. In ähnlicher Weise zeigt Jungbauer-Gans (2004) in ihren Untersuchungen, dass Kinder, die von einem starken Zugehörigkeitsgefühl zu ihrer Klasse berichten, bessere Lesekompetenzen an den Tag legen, wohingegen sich mangelnde Disziplin in der Klasse und zu hoher Leistungsdruck negativ auf die Leistungen der Kinder auswirken. Die theoretisch angenommene effizientere

Unterstützung, der leichtere Zugang zu Informationen oder das Ausbilden gemeinsamer Normen bei vielen, intakten Beziehungen, in die ein Schüler im Schulalltag eingebunden ist, scheinen also tatsächlich essenziell für das erfolgreiche Bestehen im Bildungssystem zu sein. Carbonaro (1998) findet weiterhin negative Effekte für Schulabsentismus, Versäumnis und Ausschluss vom Unterricht auf die Ergebnisse in Mathematiktests und Kontinuität der Schullaufbahn. Erklärt werden diese Befunde durch die daraus resultierenden weniger intensiven Beziehungen zu Schulkameraden und Lehrern sowie durch einen Mangel an Einfluss von Gleichaltrigen auf die Normen und Werte der betroffenen Schüler. Des Weiteren hängt die Chance der Aufnahme eines zwei- oder vierjährigen Studiums oder des Verzichts auf einen Collegebesuch vom Anteil der Freunde ab, die (bezogen auf die eigene Bildungskarriere) ehrgeizige Ziele verfolgen. Und auch der Anteil der Schüler der entsprechenden Institution, die einen Collegebesuch anvisiert, hängt positiv mit der individuellen Chance zusammen, die Bildungskarriere fortzusetzen (vgl. Perna & Titus 2005). Offensichtlich werden also bestimmte Normen auch dann assimiliert, wenn sie nicht unbedingt durch den engsten Freundeskreis vertreten werden. Morgan und Sørensen (1999) unterstreichen die Bedeutung dieses auf Kontextebene aggregierten Merkmals für schulische Performanz, indem sie nachweisen, dass auch überdurchschnittlich enge Beziehungen der Kinder untereinander an einer Schule dem individuellen Zuwachs mathematischer Kompetenzen zuträglich sind.

Weitere Autoren betonen außerdem, dass intakte Beziehungen innerhalb des Klassenverbandes nicht nur wichtig für schulische Erfolge sind, sondern auch für den Glauben an die eigene Kompetenz (vgl. Battistich et al. 1997; Hughes & Chen 2010; König 2006; McRobbie & Fraser 1993; Satow & Schwarzer 2003). Satow (1999) bzw. Satow und Schwarzer (2000; 2003) gehen in diesem Zusammenhang davon aus, dass durch die positive Beziehung zum Lehrer sowie den Klassenkameraden ein realistischer Glaube an das eigene Handlungsvermögen steigt und somit auch bessere Leistungen realisiert werden können.

Zusammengefasst stellen sich die Ergebnisse zur Qualität der Beziehungen im Klassenkontext widerspruchsfrei dar: Bindungen zwischen Lehrern und Schülern als auch zwischen den Schülern selbst sind für schulischen Erfolg von Bedeutung, unabhängig davon, welcher Indikator für Bildungserfolg untersucht wird oder ob die Beziehungsinhalte einen direkten Leistungsbezug aufweisen. Besonders sei an dieser

Stelle darauf hingewiesen, dass mittels innerschulischer sozialer Beziehungen nicht nur direkt Leistungserfolge bewirkt werden können, sondern auch der Glaube daran und vermittelt darüber hohe schulische Performanz möglich wird.

Eine essenzielle Frage, die bislang nicht hinreichend beantwortet wird, ist die nach der Richtung dieser Effekte: Beeinflusst Bildungserfolg das Verhalten, wie z.B. Schulversäumnis, oder ist der Effekt umgekehrt? Suchen sich erfolgreiche Schüler auch entsprechend erfolgreiche Freunde und bauen sie intensivere Beziehungen zu ihren Lehrkräften auf, wie dies in einigen Studien behauptet wird? Oder tragen – aus umgekehrter Perspektive betrachtet – ein gutes Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern sowie Freundschaften mit schulisch erfolgreichen Kindern zur besseren Performanz der Schüler bei? Die Analysen von Perna und Titus (2005) sowie von Morgan und Sørensen (1999) liefern hierfür erste Beweise, denn auch unter Kontrolle für die schulischen Leistungen des Kindes fanden die Autoren noch immer einen Einfluss der Freundesbeziehungen an der Schule auf die Kontinuität der Schullaufbahn bzw. auf das Ausprägen hoher mathematischer Kompetenzen. Dennoch sollten auch für die Beziehungen im Klassenverband unbedingt längsschnittliche Analysen durchgeführt werden, um Kausalitäten aufdecken zu können. Der völlig vernachlässigte theoretische Aspekt einer möglichen kompensatorischen Wirkung intensiver Beziehungen im schulischen Kontext für Kinder aus Haushalten mit weniger leistungsförderlichen Ressourcen sollte außerdem bedacht werden.

### **1.3.3 Soziale Beziehungen zwischen Eltern und der Schule**

Schließlich sollen auch die Beziehungen zwischen Eltern und Lehrern berücksichtigt werden. Ziel aller folgenden Analysen ist es, mittels verschiedener Merkmale des Kontaktes der Eltern zur Schule bzw. den Lehrkräften zu prüfen, ob ein enges Verhältnis zwischen den Akteuren, wie theoretisch beschrieben, zu Bildungserfolgen beitragen kann. Zahlreiche Autoren können zeigen, dass sich schulischer Erfolg von Kindern durch elterliches Engagement in der Schule, wie z.B. ehrenamtliche Mitarbeit oder Teilnahme an Elternabenden, vorhersagen lässt (vgl. u.a. Grolnick & Slowiaczek 1994; Israel & Beaulieu 2002; Lee & Bowen 2006; Paulson 1994; Parcel & Dufur 2001; Rumberger et al. 1990; Stevenson & Baker 1987; Stocké 2009). Perna und Titus (2005)

berichten in diesem Zusammenhang, dass die freiwillige Teilnahme der Eltern an schulischen Aktivitäten die Chancen ihrer Kinder, sich an einer weiterführenden Bildungseinrichtung einzuschreiben, ebenso erhöht wie deren zur Schule gesuchter Kontakt hinsichtlich bildungsnaher Belange. Diese Effekte bleiben auch unter Kontrolle für Testergebnisse und Noten signifikant. Außerdem können die Autoren nachweisen, dass Kinder an Schulen mit überdurchschnittlich vielen Eltern, die das Gespräch hinsichtlich akademischer Gesichtspunkte suchen, ebenfalls häufiger die Bildungskarriere fortsetzen, d.h., dass sich auch, wenn die Eltern des Kindes selbst nicht in schulischen Aktivitäten involviert sind, die Chance einer Fortführung der schulischen Laufbahn erhöht, soweit die Anzahl der an der Schule aktiven Eltern vergleichsweise hoch ist. Catsambis (2001) kontrolliert für die Prüfungsergebnisse der achten Jahrgangsstufe und findet für Schüler, deren Eltern die Schule unterstützen und sich im Elternbeirat engagieren, ergänzend einen positiven Effekt auf die in der zwölften Klasse erbrachten Leistungspunkte. Allerdings werden von den Autoren umgekehrte Effekte für das Aufsuchen der Schule aufgrund des Verhaltens der Kinder (vgl. Perna & Titus 2005) bzw. für die Anzahl zwischen Eltern und Lehrern geführter Gespräche (vgl. Catsambis 2001) berichtet. Bestätigt werden die geschilderten entgegengesetzten Resultate von Hofman et al. (1996), die auf der einen Seite positive Effekte von elterlichem Wissen um schulrelevante Themen und einen negativen Effekt der Intensität des Kontaktes zwischen Eltern und Schule für die Kompetenzsteigerung in Mathematik vorfinden. Diesen Befunden folgend können auch Desimone (1999), Ho Sui-Chu und Willms (1996), McNeal (1999), wie auch Ream und Palardy (2008) einen negativen Zusammenhang zwischen der Kontaktintensität zur Schule und den Kompetenzen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften nachweisen. Die Untersuchung von Ho Sui-Chu und Willms (1996) bestätigt den positiven Effekt von freiwilliger Mitarbeit in der Schule und Mitgliedschaft in Eltern-Lehrern-Verbänden auf die Leistungen in Mathematik und Lesen. Die Autoren stellten darüber hinaus fest, dass, auch wenn sich die Schulen im Engagement der Eltern unterscheiden, das elterliche Bemühen auf individueller Ebene von wesentlich größerer Bedeutung ist. Im Gegensatz dazu findet Pong (1998) keinerlei Einfluss der freiwilligen Unterstützung der Lehrer durch die Eltern oder des Engagements in Eltern-Lehrer-Verbänden auf individueller Ebene auf Lese- und Mathematikkompetenzen, sondern nur einen Effekt des auf Schulebene aggregierten elterlichen Bemühens. Auch

Domina (2005) verfolgt die Entwicklung von Kompetenzen unter Kontrolle der Ausgangskompetenzen und kann ebenfalls keine Effekte für die Teilnahme an Eltern-Lehrer-Konferenzen, freiwilliger Mitarbeit in der Schule oder einer Mitgliedschaft in Eltern-Lehrer-Verbänden identifizieren. Angemerkt sei aber an dieser Stelle, dass eine frühe Interventionsstudie von Moses et al. (1989) nachweisen kann, dass Kinder, deren Eltern in schulische Aktivitäten, wie die Klassenaufsicht zu führen oder Schulprojekte zu leiten, eingebunden wurden, signifikant bessere Mathematikleistungen erzielten als Kinder aus vorangegangenen Schuljahren ohne solch eine elterliche Eingebundenheit.

Obwohl diese Ergebnisse kein eindeutiges Bild ergeben, so lassen sich doch einige generelle Tendenzen beobachten: Einer Metaanalyse von Fan und Chen (2001) zufolge ist die Verknüpfung von elterlichem Engagement und dem Bildungserfolg der Kinder stärker, wenn der Bildungserfolg durch einen globaleren Indikator (z.B. den Notendurchschnitt) als durch einen fachgebundenen wie beispielsweise die Mathematiknote repräsentiert wird. Außerdem scheint es, dass sich die Häufigkeit der elterlichen Kontaktaufnahme zur Schule negativ auf die schulischen Leistungen auswirkt, wohingegen elterliches Engagement in Form von freiwilliger Mitarbeit in den meisten Fällen positive Korrelationen mit Bildungserfolg hervorruft. Ob aber letztlich elterliches Engagement auf individueller Ebene oder auf Kontextebene wichtiger ist, kann nicht eindeutig beantwortet werden, wenngleich die vorliegenden Befunde indizieren, dass sich beide Indikatoren wechselseitig ergänzen. Eine denkbare Erklärung für die gegenläufigen Befunde zum Eltern-Schule-Kontakt wäre, dass ein freiwilliges elterliches Engagement wie beispielsweise das Helfen bei Schulfestivitäten tatsächlich die theoretisch angenommene Bedeutung entfaltet, während Indikatoren zu den Gesprächen mit den Lehrern weniger Sozialkapital geeignet operationalisieren, als die Tatsache widerspiegeln, dass Eltern bei schlechten Schulnoten eher den Kontakt zur Lehrkraft suchen. Diesem Argument oder auch der Kritik, dass gerade Eltern von schulisch erfolgreichen Kindern gewillt sind, sich zu engagieren, entgegnen die Analysen von Catsambis (2001), Perna und Titus (2005) oder auch Hofman et al. (1996), die für (vorangegangene) Testergebnisse und Noten kontrollieren und dennoch Effekte elterlichen Engagements auf das Fortführen der Bildungslaufbahn oder auf Leistungszuwächse nachweisen können.

Schließlich bleibt auch für die Beziehungen der Eltern zur Schule die Frage bestehen, ob höher gebildete Eltern mit höherem sozioökonomischen Status eher bereit sind, Kontakte zur Schule aufzubauen und zu pflegen. Obwohl viele Autoren, wie z.B. Kohl et al. (2000) von einer Korrelation elterlichen Human- oder Finanzkapitals mit dem schulischen Engagement berichten, bleibt wiederum zu erwähnen, dass alle Studien für den familiären Hintergrund kontrollieren und es sich folglich hinsichtlich der sozialen Beziehungen um Effekte handelt, die unter Berücksichtigung des schichtspezifisch unterschiedlichen Verhaltens der Eltern auftreten. Eine mögliche kompensatorische Wirkung des elterlichen Engagements kann dadurch aber nicht näher untersucht werden. Beiträge die sich dieser Fragestellung eigens widmen, stellen eine Ausnahme dar: Kim und Schneider (2005) sowie auch Domina (2005) finden tatsächlich einen kompensatorischen Effekt der freiwilligen Mitarbeit der Eltern an schulischen Aktivitäten auf das Fortführen der Bildungskarriere, die Kompetenzentwicklung oder auf das Aufweisen von Verhaltensauffälligkeiten für Kinder aus bildungsfernen bzw. statusniedrigen Familien. Für die Besichtigung verschiedener für den Jugendlichen potenziell infrage kommender Colleges müssen Kim und Schneider (2005) allerdings festhalten, dass sich ausschließlich die Chancen von Schülern bildungsnahe Familien von dieser Art sozialen Kapitals für das Einschreiben an einem zwei- bzw. vierjährigen College erhöhen. McNeal (1999) und Teachman et al. (1997) stellen dagegen heraus, dass der elterliche Kontakt zur Schule mittels gegenteiliger Mechanismen das Erzielen hoher Kompetenzen bzw. die Chancen auf das Fortführen der Schullaufbahn beeinflusst: Kinder aus Familien mit hohem sozioökonomischen Status profitieren demnach von einem engen elterlichen Verhältnis zur Schule, während Kinder aus finanzschwachen Familien bei großem elterlichem Engagement sogar höhere Chancen eines Schulabbruchs aufweisen.



## 2 Forschungsfragen und Hypothesen

Den aktuellen Forschungsstand in Bezug auf soziale Beziehungen und Schulerfolg unter Hinzunahme der theoretischen Grundlagen zusammenfassend ergeben sich die im Folgenden geschilderten Hypothesen:

Strukturelle Aspekte der Eltern-Kind-Beziehung stehen ebenso in Zusammenhang mit Schulerfolgen wie Prozessmerkmale des innerfamiliären Miteinanders. In den meisten empirischen Untersuchungen wurde mittels der Familienstruktur geprüft, inwiefern sich für die dadurch theoretisch reduzierte Möglichkeit mit den Eltern zu interagieren, negative Effekte nachweisen lassen. Nahezu einheitlich werden diesbezüglich signifikante Zusammenhänge berichtet. Qualitative Merkmale der sozialen Beziehungen lassen sich nach folgenden Dimensionen differenzieren: Die Erwartungen oder Wünsche der Eltern an den Bildungserfolg der Kinder, die Zuwendung und Unterstützung der Eltern, die Familienstimmung, die geführten Gespräche mit den Eltern, die von den Eltern geleistete Hilfe bei Hausaufgaben sowie innerfamiliäre Regeln und Routinen. Wenngleich auch nicht alle qualitativen Indikatoren in allen Analysen signifikante Effekte aufweisen, so besteht doch in nahezu allen Untersuchungen Einigkeit bezüglich der Richtung dieser. Konsens besteht darin, dass wichtige Indikatoren prozessbezogener Aspekte der familiären Beziehungen einerseits Interaktionen über schulbezogene Inhalte als auch den alltäglichen Umgang von Eltern und Kindern umfassen können. Für bildungsnahe Aspekte lassen sich empirisch stets Zusammenhänge aufzeigen, während die alltäglichen Verständigungen in einigen Untersuchungen keine nennenswerten Einflüsse aufweisen. Hinsichtlich einer herkunftsspezifischen Wirkungsweise innerfamiliärer Beziehungen zeigen sich erste Tendenzen, dass intakte Interaktionen zwischen Eltern und Kind insbesondere Kindern aus Haushalten mit einem größeren Umfang an bildungsförderlichen Ressourcen in ihren Bildungserfolgen zuträglich sind.

Angenommen wird deswegen für diese Arbeit, dass **(1)** eine intakte Eltern-Kind-Beziehung positiv mit schulischem Erfolg einhergeht. Neben der alltäglichen Verständigung zwischen den Familienmitgliedern sollten sich vor allem schulnahe Inhalte als geeignete Prädiktoren erweisen. Aspekte, welche die Möglichkeit mit den

Eltern zu interagieren oder die Qualität dieser Verständigung beeinträchtigen, sollten (2) derweil negative Zusammenhänge mit Bildungserfolg entfalten. Dabei gehe ich davon aus, dass (3) sowohl für die Qualität der Interaktionen als auch für deren Häufigkeit voneinander unabhängige Effekte nachweisbar sind. Weiterhin sollte es (4) insbesondere humankapitalreichen Eltern mittels intensiver Interaktion gelingen, den Schulerfolg ihrer Kinder über die erfolgreiche Transmission der eigenen Bildungserfahrung zu fördern. Gerade für diese Familien sollte aber auch eine reduzierte Kontakthäufigkeit zu einer Beeinträchtigung schulischer Erfolge führen.

Für die sozialen Beziehungen der Kinder außerhalb der Familie kann festgehalten werden, dass Bindungen zwischen Lehrern und Schülern sowie zwischen den Schülern für den schulischen Erfolg durchweg von Bedeutung sind. Sowohl für die Qualität der Interaktionen als auch für diese Beziehungen beeinträchtigende Faktoren können beständige Zusammenhänge aufgedeckt werden. Weiterhin erweisen sich auch Merkmale der die Kinder umgebenden anderen Schüler als geeignete Prädiktoren für Bildungserfolge. Für die Anzahl der Klassenkameraden als struktureller Indikator finden sich schließlich Indizien spezifischer Wirkmechanismen je nach Leistungsstand der Kinder. Inwiefern differenzielle Effekte je nach Herkunft der Kinder auftreten, kann nach der geschilderten Befundlage nicht beurteilt werden. Demnach gehe ich (5) davon aus, dass Kinder, die gut in die Klassengemeinschaft integriert sind und eine intakte Beziehung zu ihren Lehrkräften pflegen, erfolgreicher sind. Ebenso sollten (6) leistungskonforme Merkmale der Freunde positive Zusammenhänge mit individuellen Bildungserfolgen zeigen. Für die Zahl der die Kinder umgebenden Klassenkameraden bzw. Freunde werden (7) differenzielle Effekte erwartet. Kinder, die eine intensivere Betreuung durch ihre Lehrer benötigen, sollten bei vielen Mitschülern bzw. vielen Freunden an derselben Schule weniger erfolgreich sein, da auf der einen Seite die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte verstärkt geteilt werden muss und auf der anderen Seite bei vielen Freunden, Kinder weniger motiviert sein sollten, Hilfe bei ihren Lehrern zu suchen als vielmehr auf ihre Freunde zu vertrauen. Kinder, die aufgrund ihrer Leistungsstärke dieser Zuwendung durch den Lehrkörper weniger bedürfen, sollten dagegen von der Möglichkeit, viele Kontakte zu ihren Klassenkameraden und Freunden eingehen zu können, profitieren. Darüber hinaus sollte auch für die außerfamilialen Beziehungen gelten, dass Effekte dieser strukturellen und anderer prozessualer Merkmale nahezu

unabhängig voneinander auftreten. In Anlehnung an die theoretischen Vorüberlegungen, ohne dass dies in anderen Studien überprüft wurde, nehme ich **(8)** außerdem an, dass insbesondere Kinder aus ressourcenarmen Haushalten über innerschulische Beziehungen die herkunftsbedingten Defizite an leistungsförderlichen Ressourcen kompensieren können.

Die Befunde zu den Beziehungen der Eltern außerhalb der Familie lassen sich nur mehrdeutig zusammenfassen: Es liegt kein klarer Beweis für positive Effekte enger sozialer Beziehungen zwischen Eltern sowie Eltern und Schulen vor. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass die Häufigkeit der Kontakte von Eltern zur Schule eine negative Wirkung auf den schulischen Erfolg hat, wohingegen beispielsweise eine freiwillige Mitarbeit an schulischen Aktivitäten zu positiven Korrelationen führt. Für die Bekanntschaften der Eltern untereinander lassen sich keine derartigen Schlussfolgerungen ziehen. Diese sind daher bisher offensichtlich nur unzureichend untersucht bzw. operationalisiert worden. Möglicherweise würde man für bestimmte Aspekte – ähnlich wie es für den Kontakt der Eltern zur Schule der Fall ist – zu gegenläufigen Befunden gelangen. Angemerkt werden muss auch, dass es sowohl Indizien dafür gibt, dass Familien, die bereits über mehr bildungsförderliche Ressourcen an sich verfügen, ihre Vorteile durch enge außerfamiliale Beziehungen gegenüber weniger begünstigten Familien noch ausbauen können als auch umgekehrt dafür, dass Kinder weniger privilegierter Haushalte ihre Rückstände durch enge Kontakte zum schulischen Umfeld kompensieren können. Folglich vermute ich **(9)** für Eltern, die sich innerhalb des schulischen Kontextes engagieren, einen positiven Zusammenhang mit schulischer Performanz aufdecken zu können. Ich unterstelle außerdem, dass das schulische Engagement der Eltern nicht nur die Beziehungen der Erziehungsberechtigten zu den Lehrern indiziert, sondern in gleicher Weise den Kontakt der Eltern zu anderen engagierten Eltern abbildet, mehr als dies die im Forschungsstand angeführte Operationalisierung – inwiefern die Eltern mit anderen Eltern bekannt sind – vermag. Und auch wenn die angeführten Befunde konkurrierende Effekte berichten, wird für diese Arbeit darüber hinaus **(10)** wie theoretisch prognostiziert angenommen, dass gerade Schüler aus ressourcenarmen Haushalten in ihren schulischen Erfolgen von engagierten Eltern profitieren.

Die zugrunde liegenden Informationen entstammen zum Großteil den Studien von den Eltern. Auf diese Weise wurde die Sicht des Kindes in den meisten Fällen

vernachlässigt. Nur wenige Autoren (vgl. u.a. Paulson 1994; Stecher 2001; Jungbauer-Gans 2004) hatten die Möglichkeit, auch die Perspektive der Schüler selbst in die Analysen einfließen zu lassen. Beispielsweise vergleicht Paulson (1994) die von Eltern und Kindern gleichermaßen eingeholten Informationen zu denselben Themen und kann zeigen, dass die Sicht der Kinder bei der Vorhersage von Bildungserfolg von größerer Bedeutung war als die der Eltern (vgl. auch Desimone 1999). Bei einem Vergleich der Perspektiven, sollte also **(11)** stets die des Kindes bedeutsamer sein. Außerdem sollten als Konsequenz dessen die folgenden Analysen so weit wie möglich auf Basis von Informationen aus Perspektive der betroffenen Akteure selbst durchgeführt werden, da angenommen wird, dass diese zu den validesten Aussagen führen.

Weiterhin verfolgt die Mehrheit der Untersuchungen einen querschnittlichen Ansatz. Eine weitestgehend längsschnittliche Herangehensweise ist aber für eine Annäherung an kausale Zusammenhänge unabdingbar. In diesem Zusammenhang gehe ich **(12)** davon aus, dass bei einer längsschnittlichen Modellierung enge soziale Beziehungen (auch) eine bessere schulische Performanz bedingen und der Bildungserfolg von Kindern mit intakten sozialen Interaktionen damit nicht (nur) Resultat einer umgekehrt angemessenen Interpretation ist.

Ganz besonders zu beachten ist außerdem, dass die meisten der genannten Studien internationaler Art sind. Umfassende Untersuchungen von sozialen Beziehungen und Bildungserfolg für Kinder in Deutschland hingegen existieren dagegen kaum. Diesem Forschungsdefizit im deutschen Kontext soll durch die vorliegende Arbeit entgegengewirkt werden. Bei der deswegen angestellten Analyse von Bildungserfolg in Deutschland – in Abhängigkeit von sozialen Beziehungen – muss aber berücksichtigt werden, dass es sich beim deutschen Bildungssystem nicht nur um ein hochgradig stratifiziertes (vgl. Kapitel I) handelt, sondern weiterhin der Übergang vom Elementar- in den Sekundarbereich des deutschen Schulsystems ein einschneidendes Erlebnis in der Bildungskarriere eines Kindes ist (vgl. Blossfeld 1988). Ich unterstelle damit **(13)**, dass die Effekte zur Relevanz sozialer Beziehungen für den Primarbereich und den Sekundarbereich als Folge des zentralen Übertritts inhaltlich voneinander abgrenzbar sind. Erwartet wird, dass im Primarbereich innerfamiliäre und außerfamiliäre Beziehungen gleichermaßen von Bedeutung sind, während im Sekundarbereich vor allem die innerschulischen Beziehungen der Kinder

von primären Belangen sein sollten, da Schüler mit zunehmendem Lebensalter und fortschreitender Bildungsdauer immer unabhängiger vom Elternhaus werden (vgl. u.a. Hillmert & Jacob 2005). Ebenso gehe ich **(14)** davon aus, dass nach dem Übergang die Befunde je nach besuchtem Schulzweig variieren werden, da die verschiedenen Schultypen gleichsam als Lernumwelten zu verstehen sind, welche sich stark voneinander unterscheiden (vgl. Baumert & Köller 1998).

Fast alle angeführten Studien untersuchen schließlich die Auswirkungen sozialen Kapitals ohne den Zeitpunkt dieser Interaktion speziell zu berücksichtigen oder zu akzentuieren. Je näher aber nun im deutschen Bildungssystem die Phase des ersten Übergangs in der schulischen Laufbahn und damit die Entscheidung über den zu vollziehenden Übergang kommt, desto mehr rückt dieses Thema bei Lehrern, Kindern und Eltern in den Vordergrund (vgl. u.a. Büchner & Koch 2001; Pohlmann 2008). Soziale Beziehungen können dementsprechend also nicht nur zu genau diesem Zeitpunkt besonders wichtig sein, sondern möglicherweise auch Veränderungen dieser, je näher der Bildungsübergang rückt. Meine Hypothese lautet deswegen **(15)**: Soziale Beziehungen verändern sich, je näher der Übergang von den Primar- in den Sekundarbereich rückt. Für diese Veränderungen lassen sich – inhaltlich eigenständige – Effekte auf Veränderungen der Bildungserfolge nachweisen.

Ergänzend ergibt die Befundlage, dass für den Bereich der innerschulischen Beziehungen eine intakte Klassengemeinschaft sowie eine enge Anbindung an die Lehrkraft nicht nur wichtig für das Erzielen hoher Kompetenztestwerte oder guter schulischer Leistungen sowie das Bestehen im Bildungssystem ist, sondern ebenso bedeutsam für den Glauben an das eigene Leistungsvermögen ist. Im Primarbereich, der entscheidenden Phase in der Bildungskarriere (vgl. Hypothese 13) stehen die Schüler unter großem Erwartungsdruck, so dass die Relevanz sozialer Beziehungen je nach der Stärke der eigenen Kompetenzüberzeugung variieren können und daher – anders als in internationaler Forschung – in Analysen zum Primarbereich in jedem Fall berücksichtigt werden müssen. Ich nehme daher nicht nur an **(16)**, dass neben den Beziehungen der Kinder zu anderen Kinder oder ihren Lehrern auch die Beziehungen der Eltern zur Schule und die innerfamiliären Beziehungen einen Einfluss auf den Glauben an das eigene Leistungsvermögen haben, sondern vermute weiterhin wechselseitige bzw. vermittelnde Zusammenhänge zwischen den Sozialbeziehungen und den Selbstwirksamkeitserwartungen und schulischem Erfolg,

welche insbesondere unter theoretischen Gesichtspunkten eine wichtige Ergänzung bei der Übertragung der internationalen Befundlage auf das nationale Bildungssystem darstellen.

Die vorliegende Arbeit untersucht damit den Effekt sozialer Beziehungen sowohl vor als auch nach dem Übertritt in den Sekundarbereich vor dem Hintergrund der drei Sekundarschultypen des deutschen Bildungssystems. Unterschieden werden kann dabei zwischen den verschiedenen Formen sozialer Beziehungen: innerhalb der Familie zwischen Eltern und Kindern und außerhalb der Familie zwischen den Eltern und der Schule, sowie zwischen den Schülern selbst und den Schülern und ihren Lehrern. Ziel aller Analyseabschnitte ist nicht nur zu untersuchen, inwiefern die theoretischen Annahmen (vgl. Kapitel II, 1.1) sozialer Beziehungen als Ressource auch auf das deutsche Bildungssystem zutreffen und inwiefern die im Forschungsstand angeführten Befunde (vgl. Kapitel II, 1.2 und 1.3) für das deutsche Bildungssystem und seine Besonderheiten replizierbar sind, sondern prüfen darüber hinaus Forschungsfragen, deren Antworten neue und verlässlichere Kenntnisse über den Zusammenhang sozialer Beziehungen und Bildungserfolg im Allgemeinen bieten. Im nächsten Kapitel folgen dazu zunächst die methodischen Ausführungen.

## 3 Methode

### 3.1 Beschreibung der Datenbasis

Zur Analyse der aufgeworfenen Forschungsfragen werden Daten<sup>2</sup> der interdisziplinären Forschergruppe BiKS „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter“ verwendet. Das an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg angesiedelte Projekt besteht aus einem Team von Wissenschaftlern aus den Fachbereichen Soziologie, Pädagogik und Psychologie und hat sich zum Ziel gesetzt, Prozesse des Kompetenzerwerbs und der Entscheidungsbildung im Vor- und Grundschulalter genauer zu untersuchen. Die Studie greift mit ihrem Forschungsanliegen vor allem zwei Probleme des deutschen Bildungswesens auf, die sich in dem allenfalls durchschnittlichen Kompetenzstand der Schüler bei internationalen Schulleistungsvergleichen sowie in den eingangs beschriebenen (vergleichsweise) ausgeprägten sozialen Disparitäten in der Bildungsbeteiligung und Kompetenzentwicklung widerspiegeln. Im ersten Längsschnitt BiKS-3-10 (Beginn: September 2005) werden Kinder vom dritten bis zum zehnten Lebensjahr untersucht. Im Mittelpunkt des zweiten Längsschnitts BiKS-8-14 (Beginn: März 2006) steht die Untersuchung von Bildungsprozessen bei Kindern im Alter von acht bis 14 Jahren, die in dieser Arbeit mit Fokus auf der Rolle sozialer Beziehungen näher betrachtet werden sollen.

Durchgeführt wird die BiKS-Studie in den Bundesländern Bayern und Hessen. Leitend für die Auswahl dieser Bundesländer war die Vorgabe, relevante Rahmenbedingungen bezüglich der individuellen Bildungsentscheidungen systematisch zu variieren. Mit Blick auf bundeslandspezifische Unterschiede sind vor allem die institutionellen Bedingungen (Übergangsregelungen und Schulsysteme) von Interesse. Im Rahmen dieser Arbeit und ihrer Analyse sozialer Beziehungen im Primarbereich sind insbesondere die bundeslandspezifischen Differenzen bezüglich der Übergangsregelungen von der Grundschule auf Schulen des Sekundarbereichs von Bedeutung, da dem Elternwillen und der Einschätzung der Lehrkräfte unterschiedliches Gewicht zugemessen wird. Während nach der bayerischen

---

<sup>2</sup> Zur detaillierten Darstellung der Stichprobenziehung vgl. Kurz et al. (2007) sowie Schmidt et al. (2010).

Regelung die Eignung für eine bestimmte Schulform durch die Klassenlehrkraft festgestellt wird, an die Durchschnittsnote gekoppelt ist und im Zweifelsfall durch das erfolgreiche Durchlaufen eines Probeunterrichts erfolgt, liegt in Hessen die Entscheidung über die Wahl des weiterführenden Bildungsgangs letztlich bei den Eltern (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2010)<sup>3</sup>. Zur Analyse der Bedeutung sozialer Beziehungen im Sekundarbereich wird insbesondere dem Umstand Rechnung getragen, dass sich die beiden Bundesländer hinsichtlich der Angebotsstruktur der Sekundarschulen wesentlich unterscheiden. In Bayern stehen Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und vereinzelt auch Gesamtschulen zur Auswahl, wohingegen in Hessen integrierte und kooperative Gesamtschulen zur normalen Schullandschaft gehören (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2008; Hessisches Statistisches Landesamt o.J.).

Weiterhin orientierte sich die Auswahl der Erhebungsregionen innerhalb der Bundesländer auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den jeweiligen Gelegenheitsstrukturen und sozioökonomischen Rahmenbedingungen (bspw. Präsenz unterschiedlicher Schulformen, Erreichbarkeit, Erwerbstätige nach Wirtschaftszweigen). Berücksichtigt wurden die je spezifischen Gelegenheitsstrukturen und sozioökonomischen Bedingungen, indem in Bayern und Hessen jeweils eine Großstadt (Bayern: Nürnberg, Hessen: Frankfurt), eine mittelgroße Stadt (Bayern: Bamberg, Hessen: Darmstadt) sowie zwei ländlich geprägte Landkreise (Bayern: Bamberg und Forchheim, Hessen: Bergstraße und Odenwaldkreis) ausgewählt wurden.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf den Längsschnitt BiKS-8-14, welcher allen Analysen zu den Fragestellungen dieser Arbeit zugrunde liegt.

---

<sup>3</sup> Zum Schuljahr 2009/2010 trat ein neues Verfahren in Kraft (Gesamtkonzept des kind- und begabungsgerechten Übertrittsverfahrens), welches den Elternwillen stärker berücksichtigt (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus o.J.). Dieses betrifft die BiKS-Studie nicht.



### 3.1.1 Der Längsschnitt BiKS-8-14 für den Primarbereich

Bei der Realisierung der Stichprobe des Längsschnitts BiKS-8-14 sollten diejenigen Grundschulen rekrutiert werden, die als Einmündungsschulen für den Kindergartenlängsschnitt identifiziert wurden. Dabei galten folgende Kriterien:

- disproportionale Schichtung der Kooperationsschulen nach Bundesland im Verhältnis von 60 (Bayern) zu 40 (Hessen),
- disproportionale Schichtung von Großstädten: Jeweils ein Drittel der bayerischen und der hessischen Kooperationsschulen sollte aus den großstädtischen Erhebungsregionen Nürnberg bzw. Frankfurt gezogen werden.

Die geplante Verknüpfung beider Längsschnitte konnte jedoch nicht vollständig umgesetzt werden. Für die deswegen zufällig nachgezogenen Grundschulen wurde ebenfalls eine Schichtung nach Bundesland und Großstadt vs. andere Regionen durchgeführt. Innerhalb der Grundschulen wurden die Eltern mithilfe der Klassenlehrkraft (Adressmittlungsverfahren) – die an dieser Stelle auch die Mitarbeit verweigern konnte – um Teilnahme an der Untersuchung gebeten. Daher besteht die Möglichkeit, dass Schüler in ihren Merkmalen nicht unabhängig voneinander sind, der Clusterung in Klassen also Rechnung getragen werden muss. Letztendlich umfasst die realisierte Stichprobe des Längsschnitts BiKS-8-14 für die erste Phase der Studie vor dem Übertritt in den Sekundarschulbereich insgesamt 155 Schulklassen (97 in Bayern; 58 in Hessen) aus 82 Schulen (51 in Bayern; 31 in Hessen); mit einer Zahl von 2395 teilnehmenden Kindern bzw. Familien (1556 in Bayern; 839 in Hessen)<sup>4</sup>.

Tabelle 1 zeigt eine Übersicht über die Zusammensetzung der beschriebenen Stichprobe zu Beginn der Erhebungen in der dritten Grundschulklasse hinsichtlich ausgewählter Merkmale, die in den folgenden Analysen als Kontrollvariablen dienen. Die Gesamtstichprobe der etwa neunjährigen Schüler besteht aus etwas mehr Jungen als Mädchen, die insgesamt 155 Schulklassen (designbedingt) zu 65% in Bayern und 35% in Hessen angehören. In der BiKS-Stichprobe befinden sich zu Beginn der Erhebungen knapp 25% Familien<sup>5</sup>, bei denen mindestens ein Elternteil nicht in

---

<sup>4</sup> Insgesamt konnten 44% der Schulen in Bayern und 48% in Hessen für die Teilnahme an der BiKS-Studie gewonnen werden (Gesamtausschöpfung: 45%). Die Beteiligung der Familien innerhalb der Schulklassen lag jeweils bei 68%.

<sup>5</sup> In fast 93% der Fälle sind es die Mütter, die Auskunft zu den schulnahen Aspekten des Familienlebens und damit auch über die angeführten Merkmale geben.

Deutschland geboren ist. Weiterhin liegt in etwa 25% der Familien höchstens der qualifizierende Hauptschulabschluss als höchster allgemeinbildender Schulabschluss vor. Ein Drittel der Familien hat höchstens die mittlere Reife als höchsten familialen Bildungsabschluss und in fast 43% der Familien ist mindestens die Fachhochschulreife im Haushalt vorhanden. Schließlich erzielen 38% Prozent der befragten Haushalte ISEI-Werte im unteren Viertel, während 36% der Haushalte Werte im oberen Viertel erreichen. Insgesamt muss festgehalten werden, dass die Familien des Längsschnitts BiKS-8-14 in ihren Merkmalsverteilungen zu Messzeitpunkt eins leicht von der Grundgesamtheit abweichen. Diese Verzerrung sollte sich allerdings nicht in systematischen Fehlinterpretationen niederschlagen (vgl. Kurz et al. 2007).

**Tabelle 1 Stichprobenmerkmale des Längsschnitts BiKS-8-14 vor dem Übertritt**

Stichprobenumfang	N = 2395
Geschlecht des Kindes	52.2% männlich; 47.8% weiblich
Wohnort des Kindes	35.0% Hessen; 65.0% Bayern
ISEI	MIN = 16; MAX = 90; M = 50.48; SD = 16.41 Perzentile 25 = 38%; 50 = 51%; 75 = 64%
Höchster Bildungsabschluss in der Familie	24.0% max. Qualifizierender Hauptschulabschluss 33.1% max. Mittlere Reife 42.9% mind. Fachhochschulreife
Migrationshintergrund	76.2% ohne Migrationshintergrund 23.8% mind. ein Elternteil nicht in Deutschland geboren

Anmerkungen: BiKS-8-14, eigene Berechnungen.

ISEI (International Socio-Economic Index of Occupational Status [vgl. Ganzeboom et al. 1992]).

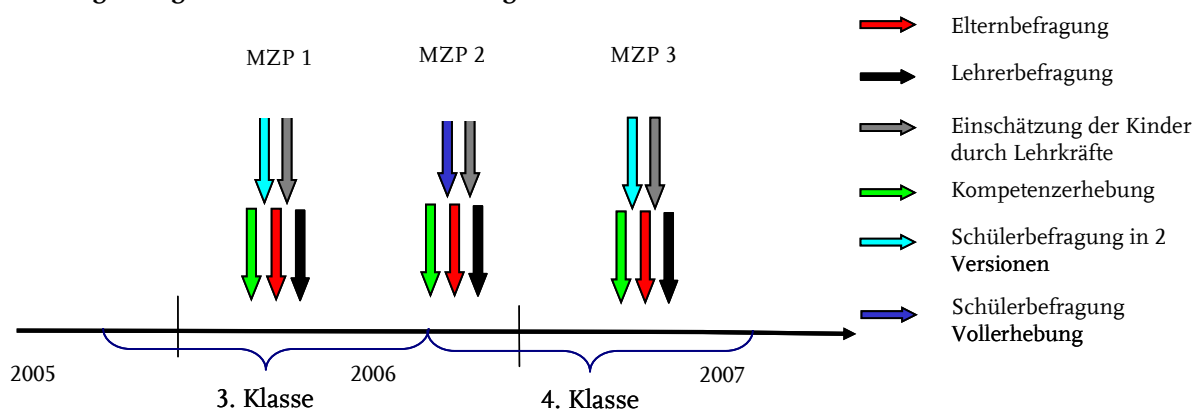
MIN = Minimum; MAX = Maximum; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung.

Zur Analyse der Relevanz sozialer Beziehungen für Schulerfolg im Primarbereich wird neben einer querschnittlichen auch eine längsschnittliche Perspektive eingenommen und folglich auf Angaben aller Messzeitpunkte im Primarbereich zurückgegriffen. Dementsprechend ist nicht nur die Merkmalsverteilung zu Beginn der Erhebung von Interesse, sondern ergänzend, inwiefern von zurückgehenden Rücklaufquoten bzw. von subgruppenspezifischer Panelmortalität innerhalb dieses Zeitraums auszugehen ist. Bezüglich der Rücklaufquoten ist zu berichten, dass über

die ersten drei Messzeitpunkte ein nur leicht zurückgehendes, jedoch insgesamt hohes Antwortverhalten zu beobachten ist: So konnte beispielsweise im Schülerfragebogen zu Messzeitpunkt eins ein Rücklauf von 92% erzielt werden, der sich bis zu Messzeitpunkt drei – bezogen auf die Ausgangsstichprobe – nur geringfügig auf 85% reduzierte (vgl. Schmitt & Mudiappa 2010)<sup>6</sup>. Hinsichtlich eines selektiven Stichprobenausfalls muss eingeräumt werden, dass sich durch deskriptive Betrachtung der Stichprobenezusammensetzung zu den Messzeitpunkten eins bis drei auf den Merkmalen „Bildungsabschluss in der Familie“ und „Migrationshintergrund“ Tendenzen eines selektiven Ausfalls zeigen: Kinder aus Haushalten mit maximal qualifizierendem Hauptschulabschluss sind zu Messzeitpunkt drei zu etwa drei Prozent, Kinder mit Migrationshintergrund zu etwa fünf Prozent weniger vertreten. Bezüglich der Merkmale Geschlecht, Bundeslandzugehörigkeit oder sozioökonomischer Position lassen sich keine nennenswerten Verweigerungstendenzen erkennen.

Zum besseren Verständnis der Abläufe im Primarbereich bietet Abbildung 3 eine Visualisierung der Erhebungen und der zu jedem Messzeitpunkt (MZP) eingesetzten Instrumente (Beispielitems aus jedem Instrument finden sich im Anhang).

Abbildung 1 Eingesetzte Instrumente des Längsschnitts BiKS-8-14 vor dem Übertritt



Ersichtlich ist, dass die Erhebungen in halbjährlicher Taktung in der Mitte der dritten, zu Beginn der vierten und Mitte der vierten Klasse durchgeführt wurden. Zu beachten ist, dass zu den Messzeitpunkten eins und drei die Schülerbefragungen in zwei Versionen vorgelegt wurden, sodass für einige der im nächsten Abschnitt

<sup>6</sup> Die hohen Rücklaufquoten sind nicht zuletzt Ergebnis einer kontinuierlichen, intensiven Stichprobenpflege (vgl. Schmitt & Mudiappa 2010).

beschriebenen zentralen Items Angaben von Seiten der Schüler zu Messzeitpunkt eins und drei von vorneherein nur an der halben Stichprobe erhoben wurden. Damit können fehlende Werte in den folgenden empirischen Analysen zum einen Resultat von Stichprobenausfall oder auch fehlenden Rücklaufs bzw. fehlender Angaben innerhalb des Instruments sein, aber auch unterschiedlich eingesetzter Testdesigns. Weitere Daten werden dem Elterninterview sowie den Einschätzungen der Lehrkräfte zu allen drei Messzeitpunkten entnommen. Während im Elterninterview zentrale Aspekte der sozialen Herkunft sowie beispielsweise Einstellungen, Erwartungen und Wünsche derjenigen Person erfragt werden, die sich hauptsächlich mit dem Kind und dessen schulischen Belangen befasst, gaben die Lehrkräfte in den kindbezogenen Einschätzungen u.a. auch immer Auskunft über die Noten des vorangegangenen Halbjahres.

### **3.1.2 Der Längsschnitt BiKS-8-14 für den Sekundarbereich**

Im Herbst 2007 wechselten die Kinder des Längsschnitts BiKS-8-14 von den Kooperationsgrundschulen auf die weiterführenden Schulen des Sekundarbereichs. Ziel war es nun, alle Längsschnittkinder weiterhin zu begleiten und damit für die Studie erhalten zu können. Da die Anzahl der aufnehmenden Sekundarschulen zu groß war, um jedes einzelne Kind weiterhin im Klassenkontext zusammen mit neuen Klassenkameraden untersuchen zu können und darüber hinaus nicht alle Kinder auf Schulen wechselten, die innerhalb der BiKS-Erhebungsregionen lagen, mussten bei der Rekrutierung der neuen BiKS-8-14 Stichprobe verschiedene Modelle berücksichtigt werden:

Im ersten Modell werden Kinder nicht mehr im schulischen Kontext untersucht, sondern in einer Einzelbefragungsvariante. Dies betrifft Kinder,

- die eine Schule außerhalb der BiKS-Erhebungsregionen besuchten,
- die sich an Schulen mit weniger als drei Längsschnittkindern befanden,
- von denen keine Informationen über die Schulen vorlagen, auf die sie nach der vierten Klasse wechselten
- sowie Kinder, deren Schule die Studienteilnahme generell verweigert hatte.

Durch dieses Stichprobenmodell wurden 803 Längsschnittkinder der Ausgangsstichprobe von 2395 Kindern ausgewählt, welche weiterhin über eine

schriftliche Befragung an der Studie teilnahmen. Mithilfe zweier weiterer Modelle konnten nach Kontaktaufnahme mit den ausgewählten Schulen 1302 Längsschnittkinder über die Schulen weiterverfolgt werden.

In das erste der beiden weiteren Modelle, also in die sogenannte nicht-intensive Schultestung, fielen insgesamt 382 Kinder,

- die Gesamt- und Förderstufenschulen besuchten,
- die an Schulen waren, in denen sich mindestens drei Längsschnittkinder so auf die verschiedenen Klassen verteilten, dass es keine Klasse mit mehr als zwei Längsschnittkindern gab
- sowie Kinder, deren Schulen einer intensiven Testung nicht zugestimmt hatten.

In die intensive Schultestung<sup>7</sup> und damit in das dritte Modell fielen Längsschnittkinder (n = 920), die Schulen besuchten, in denen sich die Kinder so auf die verschiedenen Klassen verteilten, dass es mindestens eine Klasse mit mehr als zwei Längsschnittkindern gab. Bei diesen Kindern wurde versucht, den Klassenkontext (Mitschüler) hinzuzusampeln. 879 Kinder konnten schließlich neu rekrutiert werden. Analog zum Primarbereich bzw. den von Beginn an teilnehmenden Schüler muss bedacht werden, dass diese Kinder bestimmte Merkmale abhängig von der gemeinsam besuchten Schulklasse aufweisen könnten. Die Längsschnittkinder wurden schließlich in diesem Modell zusammen mit den neu teilnehmenden Kindern innerhalb der Schule untersucht.

Tabelle 2 zeigt, dass insgesamt 35 Schulen (acht in Bayern; 27 in Hessen) an der nicht-intensiven Testung teilnahmen: Zehn Gymnasien, fünf Realschulen, drei Hauptschulen, 15 Gesamtschulen und zwei Förderstufenschulen. Insgesamt wurden 62 Schulen (49 in Bayern; 13 in Hessen) in der Variante der intensiven Testung erhoben: 26 Gymnasien, elf Realschulen und 25 Hauptschulen<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Im Gegensatz zur nicht-intensiven Schultestung wurden in der intensiven Testung zusätzlich zu den Klassenlehrern auch die Fachlehrer in Deutsch, Mathematik und Englisch um Teilnahme gebeten.

<sup>8</sup> In der Variante der nicht-intensiven Schultestung befanden sich 382 Kinder (65 in Bayern; 317 in Hessen). In der Variante der intensiven Schultestung befinden sich 1799 Kinder (1424 in Bayern; 375 in Hessen).

Tabelle 2 Stichprobe in weiterführenden Schulen des Längsschnitts BiKS-8-14

	Bayern					Hessen					By und He
	H	R	G	Gs	Fö	H	R	G	Gs	Fö	
Schulen intensiv	24	9	16	/	/	1	2	10	/	/	62
Schulen nicht-intensiv	3	1	3	1	/	/	4	7	14	2	35
Gesamt	27	10	19	1	/	1	6	17	14	2	97
Kinder intensiv	360	296	768	/	/	9	27	339	/	/	1799
Kinder nicht-intensiv	9	4	33	19	/	0	16	45	224	32	382
Gesamt	369	300	801	19	/	9	43	384	224	32	2181

Anmerkungen: BiKS-8-14, eigene Berechnungen.

H = Hauptschule; R = Realschule; G = Gymnasium; Gs = Gesamtschule, Fö = Förderstufenschule; By = Bayern; He = Hessen.

Durch das Hinzusampeln neuer Kinder in der fünften Schulklasse änderten sich die Stichprobengröße und deren Zusammensetzung. Tabelle 3 zeigt daher eine Übersicht der interessierenden Merkmale zu Beginn der Sekundarschulzeit. Die Gesamtstichprobe der Elfjährigen nach dem Übertritt in den Sekundarbereich besteht wie auch in der Grundschule aus etwa gleich vielen Jungen und Mädchen, die insgesamt gleichbleibend zu etwa zwei Dritteln Schulen in Bayern und einem Drittel Schulen in Hessen besuchen. Lassen sich vor dem Übergang noch knapp 25% Familien finden<sup>9</sup>, bei denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist, besteht die Stichprobe in der fünften Klasse dagegen nur noch aus knapp 20% Kindern mit Migrationshintergrund. Auch bezüglich des höchsten Bildungsabschlusses in der Familie lassen sich Unterschiede zwischen den Stichproben feststellen: In den Familien der Kinder in Sekundarbereich ist zu ungefähr 50% – im Vergleich zu den etwa 43% der Grundschulzeit – mindestens die Fachhochschulreife und nur zu etwa 18% – anstelle der 25% des Primarbereichs – maximal ein qualifizierender Hauptschulabschluss vertreten.

Damit lässt sich eine Verschiebung der Stichprobenzusammensetzung vom Grundschulbereich in den Sekundarschulbereich in Richtung höher gebildeter Eltern ohne Migrationshintergrund verzeichnen. Erklären lässt sich dies durch den bereits angemerkten, höheren Ausfall in der Gruppe der Migranten und der bildungsfernen Elternhäuser, aber auch durch höhere Übertrittsraten an Gymnasien (v.a. in Hessen).

<sup>9</sup> Auch im Sekundarbereich beantworteten in der Mehrheit der Fälle (93%) die Mütter die Fragen des Telefoninterviews.

Entsprechend wurde in dieser Schulform überproportional hinzugesampelt und damit mehr Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern sowie ohne Migrationshintergrund neu in die Studie aufgenommen. Bezüglich der sozioökonomischen Position – gemessen am höchsten familialen ISEI-Wert – kann dieser Trend allerdings nicht bestätigt werden: Bei gleichbleibender Streuung liegt der Mittelwert des ISEI bei rund 50.

**Tabelle 3 Stichprobenmerkmale des Längsschnitts BiKS-8-14 nach dem Übertritt**

Stichprobenumfang	N = 2984
Geschlecht des Kindes	49.9% männlich; 50.1% weiblich
Wohnort des Kindes	32.3% Hessen; 67.7% Bayern
ISEI	MIN = 16; MAX = 90; M = 52.82; SD = 16.02 Perzentile 25 = 43%; 50 = 51%; 75 = 68%
Höchster Bildungsabschluss in der Familie	17.9% max. Qualifizierender Hauptschulabschluss 31.6% max. Mittlere Reife 50.5% mind. Fachhochschulreife
Migrationshintergrund	81.7% ohne Migrationshintergrund 18.3% mind. ein Elternteil nicht in Deutschland geboren

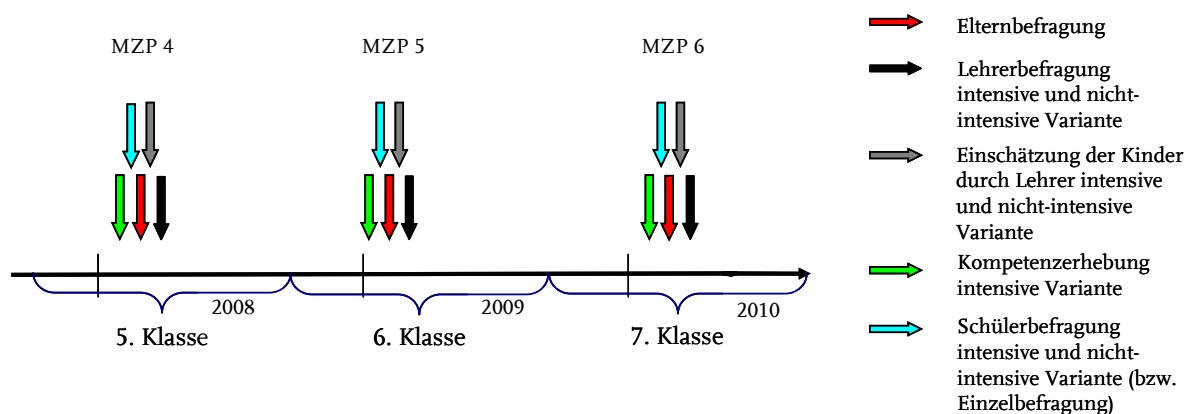
Anmerkungen: BiKS-8-14, eigene Berechnungen.

ISEI (International Socio-Economic Index of Occupational Status [vgl. Ganzeboom et al. 1992]).

MIN = Minimum; MAX = Maximum; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung.

Abbildung 4 veranschaulicht die Vorgehensweise der Datengewinnung und die zu jedem Messzeitpunkt (MZP) eingesetzten Instrumente im Sekundarbereich (s. auch hierzu die Beispieltitems im Anhang). Ersichtlich ist, dass die Erhebungen im Gegensatz zur Grundschulphase in jährlicher Taktung, d.h., in der Mitte der fünften, Mitte der sechsten und Mitte der siebten Klasse durchgeführt wurden. Neben den Schülerbefragungen und den Elterninterviews, die für alle Studienteilnehmer erfolgen konnten (vgl. auch die Informationen zur Stichprobenanlage), ist zu beachten, dass nicht mit allen Kindern Kompetenztestungen durchgeführt wurden bzw. durchgeführt werden konnten. Entsprechend der verschiedenen Befragungsvarianten liegen außerdem nicht für alle Kinder Angaben der Lehrkräfte vor.

Abbildung 2 Eingesetzte Instrumente des Längsschnitts BiKS-8-14 nach dem Übertritt



Da die Rückläufe zu Messzeitpunkt vier nach wie vor vergleichsweise hoch sind (beispielsweise 92% in den Schülerbefragungen des intensiven Testdesigns) (vgl. Schmitt & Mudiappa 2010), ergeben sich fehlende Werte in den Daten zu Beginn des Sekundarbereichs also insbesondere designbedingt.

### 3.1.3 Zusammenfassung der zentralen Aspekte der Datenbasis BiKS-8-14

Folgende Vorzüge und Merkmale des Längsschnitts BiKS-8-14 sind besonders relevant für die in dieser Arbeit angestellten Analysen:

- Alle Ergebnisse beziehen sich auf Kinder, die Schulen in den Bundesländern *Bayern* und *Hessen* besuchen. Zu beachten ist, dass Schüler nicht unabhängig voneinander um Teilnahme gebeten wurden und damit der Clusterung in Klassen Rechnung getragen werden muss.
- Der Datensatz bietet den Vorteil, sowohl Zusammenhänge sozialer Beziehungen mit Bildungserfolg *vor* und *nach* dem entscheidenden *Übergang* in den Sekundarbereich untersuchen zu können als auch *längsschnittliche Analyseverfahren* anzuwenden.
- Die Untersuchung verfolgt einen *Multiakteursansatz*, d.h., Angaben werden mittels unterschiedlicher Instrumente von verschiedenen Akteuren bezogen, wodurch nicht nur differenzierte Analysen möglich sind, sondern auch in den meisten Fällen die Perspektive desjenigen Akteurs berücksichtigt werden kann, dessen Sicht die theoretisch relevante ist. Die *realisierten Stichprobengrößen* sind daher in Anbetracht des Erhebungsdesigns als



*überdurchschnittlich hoch* zu bewerten. Allerdings kumulieren sich fehlende Werte – die sich weiterhin neben fehlendem Rücklauf insbesondere designbedingt ergeben – dadurch unweigerlich.

- Im *Sekundarbereich* werden die Kinder mittels unterschiedlicher Befragungsvarianten untersucht. Da – Abschnitt 3.3 vorausgreifend – die Kompetenzen der Schüler für die Analysen relevant sein werden, beschränken sich diese ausschließlich auf Kinder, die Hauptschulen, Realschulen oder Gymnasien besuchen – keine Gesamtschulen. Ein *Vergleich* der *drei hierarchischen Schultypen* ist durch ausreichende Fallzahlen aber durchweg möglich.

Insgesamt stellt der Längsschnitt BiKS-8-14 eine Datenbasis dar, die mit Blick auf die aktuelle deutsche Forschungslandschaft einmalige Möglichkeiten differenzierter Analysen bietet. Dies soll durch die nachstehende Beschreibung der zentralen Indikatoren dieser Arbeit noch verdeutlicht werden.

## **3.2 Beschreibung der zentralen Variablen**

### **3.2.1 Variablen innerfamiliärer Beziehungen im Primarbereich**

Der Datensatz BiKS-8-14 bietet die Möglichkeit, sowohl strukturelle Merkmale der Eltern-Kind-Beziehung als auch prozessuale Merkmale auf ihren Zusammenhang mit Schulerfolg hin analysieren zu können (vgl. Abbildung 3). Während die strukturellen Merkmale – wie in der Mehrheit der angeführten Studien geschehen – über die theoretische Möglichkeit bzw. die Häufigkeit sozialer Interaktion („Anzahl der Geschwister im Haushalt“ und „Familienform“) zwischen Eltern und Kind einbezogen werden, können darüber hinaus die Indikatoren innerfamiliärer Prozesse in solche eines schulbezogenen Umgangs der Eltern mit dem Kind und solche einer alltäglichen Eltern-Kind-Beziehung differenziert werden. Ein weiterer Vorteil liegt in der Möglichkeit hinsichtlich dieser Prozesse, nicht nur die Perspektive der Eltern – wie es bisheriger Forschung üblicherweise möglich war –, sondern auch die Wahrnehmung der Kinder selbst integrieren zu können. Indikatoren, die die Qualität der sozialen Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern bezüglich schulischer Belange

abbilden, sind schließlich: „Unterstützung der Eltern in schulischen Belangen“, stehend für eine positive Bestärkung wahrgenommen durch die Kinder, „Konflikte in schulischen Belangen“, welche eine Beeinträchtigung der schulbezogenen Beziehung zwischen Eltern und Kind berücksichtigen und „Erwartungen der Eltern in schulischen Belangen“ als Dimension für überhöhte schulische Anforderungen der Eltern an das Kind. Indikatoren, die die Qualität der sozialen Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern bezüglich alltäglicher Interaktion abbilden, sind: „Familienstimmung im Alltag“, „Entscheidungsfindung im Alltag“ und „Respektvoller Umgang im Alltag“ im Sinne eines harmonischen und gleichberechtigten familialen Umgangs und Ablaufes sowohl aus Sicht der Eltern als auch der Kinder.

### **Abbildung 3 Indikatoren innerfamiliärer Beziehungen im Primärbereich**

#### **Familienform (Elternsicht; MZP 2)**

(1 = alleinerziehend im Haushalt; 0 = nicht alleinerziehend im Haushalt)

#### **Anzahl der Geschwister im Haushalt (Elternsicht; MZP 2)**

#### **Unterstützung durch die Eltern in schulischen Belangen (Kindsicht; MZP 1 & 2)**

*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 bis 4 = stimmt)

#### **Erwartungen der Eltern in schulischen Belangen (Elternsicht; MZP 1 & 2)**

*Ich erwarte von meinem Kind gute Noten, auch wenn es dafür hart arbeiten muss;*

*Die Noten sind mir nicht so wichtig, Hauptsache, mein Kind kommt irgendwie durch;*

*Schlechte Leistungen in der Schule kann ich bei meinem Kind nicht tolerieren;*

*Mir ist das Wohlbefinden meines Kindes wichtiger als seine Noten.*

(1 = stimme überhaupt nicht zu bis 5 = stimme voll und ganz zu)

### Fortsetzung Abbildung 3 Indikatoren innerfamiliärer Beziehungen im Primärbereich

**Konflikte in schulischen Belangen** (Elternsicht; MZP 2)

(1 = schulische Konflikte; 0 = alltägliche/keine Konflikte)

**Entscheidungsfindung im Alltag** (Kindsicht; MZP 1 & 2)

*Wer entscheidet, wohin Du in Deiner Freizeit gehst?*

(1 = gemeinsames entscheiden; 0 = alleiniges entscheiden)

**Respektvoller Umgang im Alltag** (Kindsicht; MZP 1, 2 & 3)

*Fühlst Du Dich von Deinen Eltern ernst genommen?*

(1 = nie bis 4 = ja, immer)

**Familienstimmung im Alltag** (Elternsicht; MZP 2)

*Wir nehmen uns Zeit, einander zuzuhören;*

*Alle in unserer Familie helfen und unterstützen einander, wenn es darauf ankommt;*

*In unserer Familie gibt es zurzeit kein richtiges Zusammengehörigkeitsgefühl;*

*Wir versuchen in unserer Familie möglichst viel gemeinsam zu unternehmen;*

*Es kann über alles gesprochen werden;*

*Zurzeit gibt es viele Konflikte in unserer Familie.*

(1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu)

Anmerkungen: Eigene Darstellung.

MZP 2 = Messzeitpunkt zwei; MZP 3 = Messzeitpunkt drei.

Die „Familienform“ wird mittels einer Dummy-Variablen operationalisiert: In die Kategorie „alleinerziehend“ fallen auch solche Kinder, deren Eltern sich gleichermaßen für die Erziehung ihres/r Kinder/s verantwortlich sehen, aber getrennt leben. In die (Referenz-) Kategorie „nicht-alleinerziehend“ im Haushalt fallen auch Kinder, deren Eltern ledig, geschieden oder verwitwet sind, aber mit einem neuen Partner zusammenleben. Hinsichtlich der „Anzahl der Geschwister im Haushalt“ ist anzumerken, dass auch nicht leibliche oder Stiefgeschwister berücksichtigt werden. Die Indizes „Unterstützung durch die Eltern in schulischen Belangen“, die

„Erwartungen der Eltern in schulischen Belangen“<sup>10</sup> und die „Familienstimmung im Alltag“ wurden faktorenanalytisch ermittelt und gehen als Mittelwert aus der Summe ihrer Einzelitems in die Analysen ein. Diese wurden vorab, wenn nötig, umgepolt (z.B. geschehen für „mir ist das Wohlbefinden meines Kindes wichtiger als seine Noten“). Die Dummy-Variable zu den Konflikten in schulischen Belangen wurde gebildet, indem die Eltern gefragt wurden, in welchem Bereich es die meisten Konflikte im Haushalt gibt (z.B. das Helfen im Haushalt). Diese wurden dann in schulische, alltägliche und keine Konflikte zusammengefasst. Die Antwortmöglichkeiten – die Kinder entscheiden, die Eltern entscheiden – zur „Entscheidungsfindung im Alltag“ wurden in der Kategorie des alleinigen Entscheidens zusammengefasst und dienen dem gemeinsamen Entscheiden als Referenz. Der „respektvolle Umgang im Alltag“ wird analog zur diesem Einzelitem zugrunde liegende Frage intervallskaliert berücksichtigt.

Tabelle 4 gibt beifolgend Auskunft über die deskriptiven Merkmale der Indikatoren innerfamiliärer Beziehungen im Primärbereich<sup>11</sup>. Bezüglich der Güte der Indizes lässt sich sagen, dass „Familienstimmung im Alltag“ mit einer internen Konsistenz von .70 ausreichend hoch ist. „Erwartungen der Eltern in schulischen Belangen“ weist in Anbetracht der Itemanzahl der Skala ebenfalls eine gerade ausreichend hohe interne Konsistenz auf ( $\alpha_1 = .54$ ;  $\alpha_2 = .50$ ). Der Index „Unterstützung durch die Eltern in schulischen Belangen“ weist dagegen – auch aufgrund der niedrigen Itemanzahl – eine zu niedrige interne Konsistenz auf ( $\alpha_1 = .36$ ;  $\alpha_2 = .36$ ). Diese Itemstruktur des Indexes findet sich – ebenso wie „Erwartungen der Eltern in schulischen Belangen“ – jedoch sowohl zu Messzeitpunkt eins als auch zu Messzeitpunkt zwei, sodass der Wert dennoch berücksichtigt wird. Das Kriterium der Normalverteilung ist nur für die Skala „Erwartungen der Eltern in schulischen Belangen“ erfüllt. Die Indizes „Unterstützung durch die Eltern in schulischen Belangen“ und „Familienstimmung im Alltag“ sowie das Item „Respektvoller Umgang im Alltag“ weisen hingegen eine rechtsschiefe Verteilung auf, d.h., in diesen

---

<sup>10</sup> Zu beachten ist, dass die Indikatoren zu den Erwartungen der Eltern zu Messzeitpunkt eins vierstufig erfragt wurden. Aus diesem Grund wurde die im Folgenden beschriebene Skala zu Messzeitpunkt eins auf fünf Stufen transformiert.

<sup>11</sup> Deskriptive Angaben zu den außerfamiliären Beziehungen im Primärbereich beziehen sich immer auf die Gesamtstichprobe, da die Indikatoren Bestandteil mehrerer Analysen sein werden, denen unterschiedliche Fallzahlen zugrunde liegen.

Bereichen berichten die Familienmitglieder überdurchschnittlich häufig von intakten sozialen Beziehungen innerhalb der Familie. Die Abweichungen von einer Normalverteilung – wie sie auch für das linksschiefe Item „Anzahl der Geschwister im Haushalt“ zu beobachten sind – stellen sich aufgrund ausreichender Varianz allerdings als relativ unproblematisch dar. Die dichotomen Einzelitems „Familienform“, „Konflikte in schulischen Belangen“ und „Entscheidungsfindung im Alltag“, zeigen ebenfalls genügend Variation zwischen den beiden Ausprägungen.

**Tabelle 4 Indikatoren innerfamiliärer Beziehungen im Primärbereich**

	Messzeitpunkt 1					Messzeitpunkt 2					Messzeitpunkt 3					Δ MZP
	MIN	MAX	M	SD	α	MIN	MAX	M	SD	α	MIN	MAX	M	SD	α	
<b>Familienform: Alleinerziehend</b>	-					0 = 87% 1 = 13%					-					-
<b>Zahl der Geschwister</b>	-					0	10	1.32	.99	-	-					-
<b>Unterstützung durch die Eltern</b>	2	4	3.76	.40	.36	1.33	4	3.75	.41	.36	-					n. s.
<b>Erwartungen der Eltern</b>	1.25	5	2.33	.70	.54	1	5	2.80	.65	.50	-					M <sub>2</sub> < M <sub>3</sub> **
<b>Konflikte in schulischen Belangen</b>	-					0 = 80% 1 = 20%					-					-
<b>Respektvoller Umgang</b>	1	4	3.05	1.02	-	1	4	3.22	.90	-	1	4	3.26	.87	-	M <sub>1</sub> < M <sub>2</sub> * M <sub>1</sub> < M <sub>3</sub> **
<b>Entscheidungsfindung: Gemeinsam</b>	0 = 55% 1 = 45%					0 = 58% 1 = 42%					-					n. s.
<b>Familienstimmung</b>	-					1.33	5.0	4.45	.51	.70	-					-

Anmerkungen: BiKS-8-14, eigene Berechnungen.

n. s. = nicht signifikant; \*\* Effekt signifikant bei  $p < .01$ ; \* Effekt signifikant bei  $p < .05$ ; + Effekt signifikant bei  $p < .10$ .

MIN = Minimum; MAX = Maximum; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; α = Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha).

Δ = Veränderung; MZP = Messzeitpunkt; M<sub>1</sub> = Messzeitpunkt eins; M<sub>2</sub> = Messzeitpunkt zwei; M<sub>3</sub> = Messzeitpunkt drei.

Hinsichtlich möglicher Veränderungen über die Messzeitpunkte kann mittels t-Tests gezeigt werden, dass sich die gültigen Mittelwerte der Indikatoren „Erwartungen der Eltern in schulischen Belangen“ und „Respektvoller Umgang im Alltag“ über die beiden bzw. über die drei Messzeitpunkte signifikant ( $p < .01$ ) unterscheiden. Die Mittelwerte der Indikatoren „Unterstützung durch die Eltern in schulischen Belangen“

und „Entscheidungsfindung im Alltag“ zeigen sich dagegen über beide Messzeitpunkte hinweg als statistisch nicht signifikant verschieden. Dementsprechend verändert sich das Niveau der Eltern-Kind-Interaktion nur zum Teil in eine bestimmte Richtung je näher der Übergang rückt: Die Erwartungen der Eltern werden von der dritten auf vierte Klasse höher und der Umgang im Alltag wird von den Kindern als respektvoller berichtet. Für die anderen Interaktionen kann keine eindeutige Veränderung im Sinne einer allgemeinen Verbesserung oder Verschlechterung gezeigt werden. Ergänzende Analysen mittels Messwiederholungsdesign bestätigen die Ergebnisse der Mittelwertvergleiche und zeigen darüber hinaus ausreichend Varianz zwischen den Kindern, d.h., dass sich für eine beträchtliche Zahl an Kindern für alle Indikatoren sowohl Verbesserungen als auch Verschlechterungen ergeben.

Neben den deskriptiven Angaben gibt Tabelle 5 ergänzend einen Überblick über die Zusammenhänge<sup>12</sup> der Indikatoren innerfamiliärer sozialer Beziehungen zu dem Zeitpunkt, an dem alle interessierenden Indikatoren für alle Kinder erfragt wurden (Messzeitpunkt zwei). Es kann festgehalten werden, dass nahezu alle Indikatoren innerfamiliärer Prozesse keine nennenswerten Zusammenhänge untereinander aufweisen, sodass davon ausgegangen werden kann, dass jeder Indikator einen eigenständigen inhaltlichen Beitrag zur Operationalisierung der Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen leisten kann. Damit erweist sich eine Operationalisierung sowohl schulbezogener als auch alltäglicher Inhalte der Eltern-Kind-Interaktion als sinnvoll, d.h., ein ausgeglichenes Verhältnis zu den Eltern in alltäglichen Dingen zu haben, heißt nicht unweigerlich auch einen supportiven und konfliktarmen Umgang in schulischen Angelegenheiten zu pflegen – oder umgekehrt. Lediglich die Korrelation zur Unterstützung durch die Eltern und der respektvolle Umgang im Haushalt hängen schwach zusammen, damit scheint die Wahrnehmung des Verhaltens der Eltern durch die Kinder für diese beiden Aspekte nicht völlig unabhängig voneinander zu sein. Dies indiziert auch, dass das Gefühl, von Eltern ernst genommen zu werden, als Indikator des alltäglichen Umgangs aus Kindsicht dem schulischen Unterstützungsverhalten der Eltern inhaltlich näher ist als der Indikator zur Entscheidungsfindung, der ebenfalls die innerfamiliären Interaktionen aus Kindsicht

---

<sup>12</sup> Dargestellt wird der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman (*Spearman's Rho*), der im Gegensatz zu Pearsons Korrelationskoeffizient keine Annahmen über die Wahrscheinlichkeitsverteilung der Variablen macht und robuster gegen Ausreißer ist. Zudem verzichtet Spearman's Rho auf eine Linearitätsvoraussetzung zwischen den Variablen.

repräsentiert. Für das Beziehungsgefüge zwischen den Indikatoren der Familienstruktur deutet sich an, dass Schüler aus kinderreichen Familien eher in Haushalten mit zwei Elternteilen leben. Qualitative und quantitative Aspekte des familialen Miteinanders sind dagegen ausnahmslos als unabhängig voneinander zu bewerten. Dementsprechend stehen die strukturellen Aspekte innerfamiliärer Beziehungen offensichtlich ausschließlich für die theoretische Häufigkeit der Interaktion und nicht für deren Qualität.

**Tabelle 5 Interkorrelationen der Indikatoren innerfamiliärer Beziehungen zu Messzeitpunkt 2**

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
<b>Familienform: alleinerziehend (1)</b>	1							
<b>Anzahl der Geschwister (2)</b>	-.191**	1						
<b>Unterstützung durch die Eltern (3)</b>	-.030	-.067**	1					
<b>Erwartungen der Eltern (4)</b>	.011	-.051*	-.036	1				
<b>Konflikte in schulischen Belangen (5)</b>	-.004	.012	-.075**	.041 <sup>+</sup>	1			
<b>Respektvoller Umgang (6)</b>	-.037	-.074**	.221**	-.033	-.050**	1		
<b>Entscheidungsfindung: Gemeinsam (7)</b>	-.051*	-.007	.016	-.066**	-.074**	.084**	1	
<b>Familienklima (8)</b>	-.040 <sup>+</sup>	-.099**	.110**	-.015	-.094**	.048**	-.015	1

Anmerkungen: BiKS-8-14, eigene Berechnungen.

\*\* Effekt signifikant bei  $p < .01$ ; \* Effekt signifikant bei  $p < .05$ ; <sup>+</sup> Effekt signifikant bei  $p < .10$ .

### 3.2.2 Variablen außerfamiliärer Beziehungen im Primarbereich

Neben der Eltern-Kind-Beziehung bietet der Längsschnitt BiKS-8-14 außerdem die Möglichkeit die Interaktionen zwischen Familie und Schule im Primarbereich zu untersuchen. Indikatoren der „Schüler-Lehrer-Beziehung“ und der „Schüler-Schüler-Beziehung“ stehen für den qualitativen Aspekt der Beziehung zwischen den Schülern und ihren Klassenkameraden sowie ihren Lehrern aus Akteurssicht. Die „Klassengröße“ als struktureller Indikator bildet hingegen den quantitativen Aspekt möglicher Beziehungen ab. Folglich kann sowohl die Wahrnehmung der sozialen

Beziehungen zwischen den relevanten Akteuren in der Schulklasse als auch die theoretische Möglichkeit zu interagieren berücksichtigt werden. Über die Zahl der Freunde, die einen Gymnasialbesuch planen, kann ein weiterer Indikator („Zahl der Freunde Planung Gymnasium“) der Beziehungen zwischen Kindern und ihren Klassenkameraden integriert werden, der weniger für die Qualität der Beziehung als für die im Freundeskreis vorherrschenden Werte und Normen bezüglich höheren Bildungsstrebens oder auch der Leistungsstärke des persönlichen Umfelds der Kinder steht. Allerdings ist diese Angabe dem Elterninterview entnommen und repräsentiert folglich nicht direkt die Sicht des tatsächlichen Akteurs. Über den Klassenkontext hinaus kann außerdem beachtet werden, welche Rolle die Interaktionen der Eltern mit dem schulischen Kontext („Eltern-Schule-Beziehung“) – mittels derer sie Beziehungen zu Lehrkräften und anderen engagierten Eltern aufbauen – spielen. Einen Überblick über die relevanten Items gibt Abbildung 4.

#### **Abbildung 4 Indikatoren außerfamilialer Beziehungen im Primarbereich**

##### **Schüler-Lehrer-Beziehung** (Kindsicht; MZP 1, 2 & 3)

*Meine Lehrer sind gerecht zu mir;*

*Meine Lehrer mögen mich;*

*Meine Lehrer kümmern sich um mich;*

*Meine Lehrer schimpfen zu viel mit mir;*

*Meine Lehrer helfen mir, wenn ich Hilfe brauche.*

(1 = stimmt nicht bis 4 = stimmt)

##### **Klassengröße** (Lehrersicht; MZP 1, 2 & 3)

##### **Schüler-Schüler-Beziehung** (Kindsicht; MZP 1, 2 & 3)

*Meine Mitschüler sind nett zu mir;*

*Ich komme mit den anderen Kindern in der Klasse gut aus.*

(1 = stimmt nicht bis 4 = stimmt)



### Fortsetzung Abbildung 4 Indikatoren außerfamiliärer Beziehungen im Primarbereich

#### **Zahl der Freunde Planung Gymnasium** (Elternsicht; MZP 3)

*Wie viele Freunde von Ihrem Kind besuchen ab dem nächsten Schuljahr ein Gymnasium?*

(1 = niemand bis 5 = alle)

#### **Eltern-Schule-Beziehung** (Elternsicht; MZP 1 & 2)

*Helfen Sie oder Ihr Partner häufig bei der Organisation von Festen oder anderen Veranstaltungen der Klasse?*

*Sind Sie oder Ihr Partner im Elternbeirat der Schule aktiv?*

(1 = kein Engagement bis 2 = volles Engagement)

Anmerkungen: Eigene Darstellung.

MZP 1 = Messzeitpunkt eins; MZP 2 = Messzeitpunkt zwei; MZP 3 = Messzeitpunkt drei.

Die faktorenanalytisch ermittelten Indizes „Schüler-Lehrer-Beziehung“, „Schüler-Schüler-Beziehung“ sowie „Eltern-Schule-Beziehung“ werden als Mittelwert aus der Summe aus ihren Items – die wenn nötig umgepolt wurden – gebildet. Zum elterlichen Engagement ist zu beachten, dass, auch wenn die Befragten bei beiden Fragen nur zwischen zwei Antwortkategorien (1 = ja; 2 = nein) wählen konnten, der gebildete Index drei (umkodierte) Ausprägungen umfasst. Die „Klassengröße“ und die „Zahl der Freunde Planung Gymnasium“ sind jeweils Einzelitems.

Tabelle 6 gibt ergänzend Auskunft über die deskriptiven Merkmale der Indikatoren außerfamiliärer Beziehungen im Primarbereich<sup>13</sup>. Bezüglich der Güte der Indizes lässt sich sagen, dass die internen Konsistenzen der Indizes „Schüler-Lehrer-Beziehung“ ( $\alpha_1 = .77$ ;  $\alpha_2 = .79$ ;  $\alpha_3 = .84$ ) und „Schüler-Schüler-Beziehung“ ( $\alpha_1 = .72$ ;  $\alpha_2 = .76$ ;  $\alpha_3 = .80$ ) zufriedenstellend sind. Auch die eher niedrige interne Konsistenz des Indexes der „Eltern-Schule-Beziehung“ ( $\alpha_1 = .43$ ;  $\alpha_2 = .41$ ) kann in Anbetracht der geringen Itemzahl als gerade noch ausreichend betrachtet werden. Darüber hinaus finden sich die Itemstrukturen der Indizes zu allen zwei bzw. drei Messzeitpunkten. Ebenso wie die Items „Klassengröße“ und „Zahl der Freunde Planung Gymnasium“

<sup>13</sup> Deskriptive Angaben zu den außerfamiliären Beziehungen im Primarbereich beziehen sich immer auf die Gesamtstichprobe, da die Indikatoren Bestandteil mehrerer Analysen sein werden, denen unterschiedliche Fallzahlen zugrunde liegen.

weisen die Indizes eine ausreichend hohe Streuung auf. Das Kriterium der Normalverteilung ist allerdings nicht für alle Indikatoren gewährleistet: Die Angaben der Schüler zu den Beziehungen zu ihren Klassenkameraden und Lehrern sind rechtsschief verteilt, d.h., die Kinder berichten überdurchschnittlich häufig von guten sozialen Beziehungen. Aufgrund einer ausreichenden Varianz stellt sich die ungleiche Verteilung allerdings – ebenso wie bei den Indikatoren innerfamiliärer Beziehungen – als unproblematisch dar.

**Tabelle 6 Indikatoren außerfamiliärer Beziehungen im Primarbereich**

	Messzeitpunkt 1					Messzeitpunkt 2					Messzeitpunkt 3					Δ MZP
	MIN	MAX	M	SD	α	MIN	MAX	M	SD	α	MIN	MAX	M	SD	α	
<b>Schüler-Lehrer-Beziehung</b>	1	4	3.05	.45	.77	1	4	2.97	.48	.79	1	4	2.94	.51	.84	M <sub>1</sub> > M <sub>3</sub> ** M <sub>1</sub> > M <sub>3</sub> ** M <sub>2</sub> > M <sub>3</sub> <sup>+</sup>
<b>Klassengröße</b>	13	31	23.35	3.64	-	14	31	23.18	3.46	-	13	31	23.13	3.63	-	n. s.
<b>Schüler-Schüler-Beziehung</b>	1	4	3.39	.76	.72	1	4	3.38	.75	.76	1	4	3.41	.75	.80	n. s.
<b>Freunde Planung Gymnasium</b>											1	5	2.93	1.05	-	-
<b>Eltern-Schule-Beziehung</b>	1	2	1.40	.34	.43						1	2	1.42	.34	.41	M <sub>1</sub> < M <sub>3</sub> <sup>+</sup>

Anmerkungen: BiKS-8-14, eigene Berechnungen.

n. s. = nicht signifikant; \*\* Effekt signifikant bei  $p < .01$ ; \* Effekt signifikant bei  $p < .05$ ; + Effekt signifikant bei  $p < .10$ .

MIN = Minimum; MAX = Maximum; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; α = Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha).

Δ = Veränderung; MZP = Messzeitpunkt; M<sub>1</sub> = Messzeitpunkt eins; M<sub>2</sub> = Messzeitpunkt zwei; M<sub>3</sub> = Messzeitpunkt drei.

Hinsichtlich möglicher Veränderungen über die ersten drei Messzeitpunkte kann mittels t-Tests gezeigt werden, dass sich die Mittelwerte des Indikators „Schüler-Lehrer-Beziehung“ zu allen Messzeitpunkten signifikant ( $p < .01$ ) unterscheiden. Die Beziehung verschlechtert sich also von der dritten zur vierten Klasse kontinuierlich. Die Beziehungen der Eltern zur Schule werden von der dritten zur vierten Klasse dagegen intensiver ( $p < .10$ ). Die Mittelwerte der Indikatoren „Schüler-Schüler-Beziehung“ und „Klassengröße“ zeigen sich über alle Messzeitpunkte hinweg als statistisch nicht signifikant verschieden. Dementsprechend verändert sich das Niveau

der Beziehungen zwischen Familie und Schule, je näher der Übergang rückt, nur für solche Indikatoren, die den Bezug zur Lehrkraft beinhalten. Für die anderen Interaktionen kann keine eindeutige Veränderung im Sinne einer allgemeinen Verbesserung oder Verschlechterung gezeigt werden. Wie dies aber auch für die Indikatoren zum innerfamiliären Miteinander nachgewiesen werden konnte, ergeben sich auf Kindebene (Messwiederholungsdesign) für eine nicht unerhebliche Anzahl an Schülern für alle Beziehungsaspekte Veränderungen positiver und negativer Art.

Tabelle 7 gibt einen Eindruck über die niedrigen Korrelationen<sup>14</sup> der außerfamiliären Beziehungen untereinander, wodurch eine Eigenständigkeit der einzelnen in die Analysen eingehenden Indikatoren indiziert wird<sup>15</sup>.

**Tabelle 7 Interkorrelationen der Indikatoren außerfamiliärer Beziehungen zu Messzeitpunkt 2 bzw. 3**

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>Schüler-Lehrer-Beziehung (1)</b>	1				
<b>Klassengröße (2)</b>	-.021	1			
<b>Schüler-Schüler-Beziehung (3)</b>	.234**	.012	1		
<b>Freunde Planung Gymnasium (4)</b>	.077**	.002	.147**	1	
<b>Eltern-Schule-Beziehung (5)</b>	.081**	-.100**	.071**	.062*	1

Anmerkungen: BiKS-8-14, eigene Berechnungen.

\*\* Effekt signifikant bei  $p < .01$ ; \* Effekt signifikant bei  $p < .05$ . + Effekt signifikant bei  $p < .10$ .

Zwischen dem Verhältnis der Eltern zum schulischen Umfeld und der von den Kindern berichteten Qualität der Beziehungen im Klassenkontext zeigt sich ein vernachlässigbarer Zusammenhang, d.h., das Bemühen der Eltern, den Kontakt zu anderen Eltern oder den Lehrern ihrer Kinder zu suchen, ist unabhängig von der sozialen Integration der Kinder in den Klassenverband. Das Verhältnis der Schüler zu ihren Klassenkameraden und Lehrern weist dagegen einen zumindest erwähnenswerten Zusammenhang auf, der aller Wahrscheinlichkeit nach dadurch

<sup>14</sup> Dargestellt wird auch hier der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman (*Spearman's Rho*).

<sup>15</sup> Die Indikatoren „Freunde Planung Gymnasium“ und „Eltern-Schule-Beziehung“ entstammen Messzeitpunkt drei. Ebenso darstellbar wären die Interkorrelationen außerfamiliärer Beziehung zu Messzeitpunkt eins oder ausschließlich drei, da sich vergleichbare Muster zeigen. Gewählt wurden die Indikatoren, die Bestandteil der querschnittlichen Analysen sein werden.

zustande kommt, dass diese beiden Indizes das Klima innerhalb des Klassenverbandes repräsentieren. Zudem lässt sich eine schwache Tendenz dahingehend erkennen, dass mit zunehmender Zahl an Freunden, welche im nächsten Schuljahr einen Gymnasialbesuch planen, die Beziehungen zu den Mitschülern besser empfunden werden. Ausgehend davon, dass Kinder mit leistungsstarken Freunden selbst ebenfalls gute schulische Leistungen erzielen, könnte die schwache Korrelation Ausdruck dafür sein, dass sich leistungsstarke Kinder im Klassenverband wohler fühlen. Die Qualität außers familialer Beziehungen – egal ob die der Eltern oder die der Kinder – ist schließlich unabhängig vom strukturellen Aspekt der Klassengröße, d.h., die theoretische Häufigkeit der Kontakte hängt nicht mit deren Qualität zusammen.

### **3.2.3 Zusammenhang innerfamiliärer und außers familialer Beziehungen im Primarbereich**

Da die verschiedenen Aspekte innerfamiliärer und außers familialer Beziehungen neben den getrennten, differenzierten Analysen auch Bestandteil eines kombinierten Modells sein werden, sollen im Folgenden auch die Interkorrelationen<sup>16</sup> der vorab separat beschriebenen Indikatoren im Primarbereich dargestellt werden (vgl. Tabelle 8). Neben den bereits erläuterten Zusammenhängen kann in Ergänzung festgehalten werden, dass sich kaum nennenswerte Korrelationen zwischen den Indikatoren innerfamiliärer und außers familialer sozialer Beziehungen im Primarbereich ergeben. Damit kann die zu Hause stattfindende Interaktion nahezu unabhängig von den Geschehnissen im schulischen Kontext verstanden werden. Lediglich zwischen dem durch die Kinder berichteten Klassenklima („Schüler-Schüler-Beziehung“ und „Schüler-Lehrer-Beziehung“) und dem ebenfalls durch die Schüler wahrgenommenen elterlichen Verhalten („Unterstützung durch die Eltern in schulischen Belangen“ und „Respektvoller Umgang im Alltag“) stellen sich schwache Zusammenhänge ein, die aller Wahrscheinlichkeit nach weniger inhaltlich begründet sind, als sie auf ein bestimmtes Antwortverhalten der Kinder hindeuten. Abschließend sei noch auf die niedrige Korrelation des schulischen Engagements der Eltern mit der Familienform hingewiesen: Alleinerziehende partizipieren weniger häufiger an schulischen

---

<sup>16</sup> Dargestellt wird auch hier der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman (*Spearman's Rho*).

Aktivitäten, was letztlich vermutlich in den geringeren zeitlichen Ressourcen solcher Erziehungsberechtigten gründet.

### **3.2.4 Variablen sozialer Beziehungen im Sekundarbereich**

Neben den Beziehungen im Primarbereich fokussiert diese Arbeit auch die Zusammenhänge sozialer Beziehungen mit Schulerfolg im Sekundarbereich. Analog zum Primarbereich können sowohl innerfamiliäre als auch außerfamiliäre Beziehungen in die Analysen einbezogen werden: Der quantitative Aspekt der Eltern-Kind-Beziehung, also die Möglichkeit zu interagieren, wird erneut in Form der Familienstruktur („Familienform“ und „Anzahl der Geschwister im Haushalt“) berücksichtigt. Die Qualität der innerfamiliären Beziehungen kann im Sekundarbereich dagegen über zwei nahezu identische Indizes operationalisiert werden: „Familienstimmung (Kindsicht)“ und „Familienstimmung (Elternsicht)“. In Bezug auf den alltäglichen Umgang miteinander haben die Daten also den Vorteil, dass für einen zum Primarbereich identischen Index eine Multiakteursperspektive eingenommen werden kann und somit Vergleiche angestellt werden können. Nachteilig wirkt sich hingegen der Umstand aus, dass zu Messzeitpunkt vier (fünfte Klasse) eine Operationalisierung der Eltern-Kind-Interaktionen mit schulnahen Inhalten nicht möglich ist. Wenngleich divergent zum Primarbereich erfasst, können hinsichtlich der Beziehungen zwischen den zentralen Akteuren im Klassenkontext wieder verschiedene Aspekte berücksichtigt werden: Die Qualität des Verhältnisses der Schüler untereinander wird von den Indizes „Außenseiter in der Schulklasse“ und „Konkurrenz in der Schulklasse“ aus Kindsicht repräsentiert, während das Item „Bildungswünsche der besten Freunde“ den Wert eines hohen Bildungsabschlusses innerhalb des Freundeskreises abbildet und das Item „die meisten Freunde in derselben Schulform“ für die theoretische Kontakthäufigkeit zu zentralen Akteuren im schulischen Umfeld steht. Die Indizes „Außenseiter in der Schulklasse“ und „Konkurrenz in der Schulklasse“ sind damit inhaltlich vergleichbar mit der „Schüler-Schüler-Beziehung“ im Primarbereich, während das Item „Bildungswünsche der besten Freunde“ in inhaltlichem Bezug zur „Zahl der Freunde Planung Gymnasium“ aus der Grundschulzeit gesetzt werden kann. Auf die Anzahl der Mitschüler („Klassengröße“ im Primarbereich) wird verzichtet, da das Item „die meisten Freunde

in derselben Schulform“ den strukturellen Aspekt innerschulischer Beziehungen schulformspezifischer abzubilden vermag. Die ebenfalls berücksichtigte Beziehung der Schüler zu ihren Lehrern („Schüler-Lehrer-Beziehung“) kann, anders als die Indikatoren zur Qualität des Verhältnisses der Schüler untereinander oder wie der entsprechende Index aus dem Primarbereich, nicht aus Kindsicht, sondern nur aus Perspektive der Eltern berücksichtigt werden. Die Interaktionen der Eltern zu den Lehrkräften und zu anderen Eltern findet schließlich über einen zum Primarbereich analogen Index „Eltern-Schule-Beziehung“ Eingang in die Analysen.

Tabelle 8 Interkorrelationen sozialer Beziehungen im Primarbereich zu Messzeitpunkt 2 bzw. 3

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
<b>Familienform: alleinerziehend (1)</b>	1												
<b>Anzahl der Geschwister (2)</b>	-.194**	1											
<b>Unterstützung durch die Eltern (3)</b>	-.047 <sup>+</sup>	-.067**	1										
<b>Erwartungen der Eltern (4)</b>	.011	-.057*	-.021	1									
<b>Konflikte in schulischen Belangen (5)</b>	-.015	.002	-.088**	.039	1								
<b>Respektvoller Umgang (6)</b>	-.045	-.106**	.238**	-.028	-.054*	1							
<b>Entscheidungsfindung: Gemeinsam (7)</b>	-.034	-.009	.015	-.058*	-.085**	.068**	1						
<b>Familienklima (8)</b>	-.046 <sup>+</sup>	-.127**	.101**	-.011	-.086*	.054*	-.095	1					
<b>Schüler-Lehrer-Beziehung (9)</b>	-.038	-.024	.247**	-.035	-.043	.170**	.063*	.092**	1				
<b>Klassengröße (10)</b>	-.021	.064*	.017	-.004	-.041	.005	.012	-.067*	-.013	1			
<b>Schüler-Schüler-Beziehung (11)</b>	-.034	-.036	.133**	-.031	-.051 <sup>+</sup>	.183**	.090**	.062*	.240**	.007	1		
<b>Freunde Planung Gymnasium (12)</b>	-.032	-.063*	.077**	-.111**	-.056*	.101**	.071**	.008	.076**	-.012	.130**	1	
<b>Eltern-Schule-Beziehung (13)</b>	-.160**	.003	.072**	-.097**	-.025	-.030	.010	.020	.086**	-.109**	.050 <sup>+</sup>	-.107**	1

Anmerkungen: BiKS-8-14, eigene Berechnungen.

\*\* Effekt signifikant bei  $p < .01$ ; \* Effekt signifikant bei  $p < .05$ ; <sup>+</sup> Effekt signifikant bei  $p < .10$ .

Einen Überblick über die Items der Beziehungen im Sekundarbereich bietet Abbildung 5.

#### **Abbildung 5 Indikatoren sozialer Beziehungen im Sekundarbereich**

##### **Familienform** (Elternsicht; MZP 4)

(1 = alleinerziehend im Haushalt; 0 = nicht alleinerziehend im Haushalt)

##### **Anzahl der Geschwister im Haushalt** (Elternsicht; MZP 4)

##### **Familienstimmung** (Kindsicht; MZP 4)

*Wir nehmen uns Zeit, einander zuzuhören;*

*Alle in unserer Familie helfen und unterstützen einander, wenn es darauf ankommt;*

*Ich weiß aus Erfahrung, dass ich mir bei meinen Eltern Rat holen kann;*

*Ich behalte meine Sorgen lieber für mich;*

*Ich kann mit meinen Eltern gut über meine Sorgen reden;*

*Meine Eltern trösten mich, wenn ich in einem Fach mal nicht klar komme.*

(1 = stimmt nicht bis 4 = stimmt)

##### **Familienstimmung** (Elternsicht; MZP 4)

*Wir nehmen uns Zeit, einander zuzuhören;*

*Alle in unserer Familie helfen und unterstützen einander, wenn es darauf ankommt;*

*Zurzeit gibt es viele Konflikte in unserer Familie;*

*In unserer Familie können wir über alles sprechen.*

*In unserer Familie gibt es im Moment kein richtiges Zusammengehörigkeitsgefühl;*

*Wir versuchen in unserer Familie, möglichst viel gemeinsam zu unternehmen;*

(1 = stimme überhaupt nicht zu bis 5 = stimme voll und ganz zu)



### Fortsetzung Abbildung 5 Indikatoren sozialer Beziehungen im Sekundarbereich

#### **Schüler-Lehrer-Beziehung** (Elternsicht; MZP 4)

*Die aktuellen Lehrer in der fünften Klasse bewerten mein Kind nach denselben Kriterien wie seine Klassenkameraden;*

*Die aktuellen Lehrer sind genauso fair zu meinem Kind wie zu allen anderen Kindern; Die Lehrer in der fünften Klasse sind strenger zu meinem Kind als zu anderen Kindern.*

(1 = stimme überhaupt nicht zu bis 5 = stimme voll und ganz zu)

#### **Außenseiter in der Klasse** (Kindsicht; MZP 4)

*Wie oft kamen die folgenden Situationen im letzten Monat vor?*

*Andere reden in der Pause schlecht über dich;*

*Dass Gruppen in der Klasse gebildet werden und keiner dich in der Gruppe haben will.*

(1 = nie bis 4 = oft)

#### **Konkurrenz in der Klasse** (Kindsicht; MZP 4)

*Manche Schüler machen sich lustig über Klassenkameraden;*

*Bei uns streiten die Schüler oft darum, wer in der Schule besser ist;*

*Wenn jemand einen Fehler macht, freuen sich die anderen heimlich;*

*Einige Schüler versuchen immer wieder, gut dazustehen, indem sie die anderen schlecht machen.*

(1 = stimmt nicht bis 4 = stimmt)

#### **Bildungswünsche der besten Freunde** (Kindsicht; MZP 4)

*Welchen Schulabschluss wünschen sich deine besten Freunde, egal auf welche Schule sie gehen und wie gut ihre Noten sind?*

(1 = Hauptschulabschluss bis 3 = Abitur)

#### **Freunde in derselben Schulform** (Elternsicht; MZP 4)

*Bitte sagen Sie uns, auf welche Schulform die meisten Freunde von Ihrem Kind gehen.*

(0 = die Mehrheit besucht andere Schulform; 1 = die Mehrheit besucht dieselbe Schulform)

### Fortsetzung Abbildung 5 Indikatoren sozialer Beziehungen im Sekundarbereich

#### **Eltern-Schule-Beziehung** (Elternsicht; MZP 4)

*Helfen Sie oder Ihr Partner häufig bei der Organisation von Festen oder andere Veranstaltungen der Klasse?*

*Sind Sie oder Ihr Partner im Elternbeirat der Schule aktiv?*

(1 = kein Engagement bis 2 = volles Engagement)

Anmerkungen: Eigene Darstellung.

MZP 4 = Messzeitpunkt vier.

Ebenso wie im Primarbereich wird die „Familienform“ als Dummy-Variable operationalisiert und die „Anzahl der Geschwister im Haushalt“ als quasi-metrischer Indikator betrachtet. Die Indizes zur Familienstimmung, den sozialen Beziehungen der Schüler untereinander und zu ihren Lehrern sowie den Eltern zur Schule werden faktorenanalytisch ermittelt und gehen als Mittelwert aus der Summe ihrer – zum Teil umkodierten – Einzelitems in die Analysen ein. Die Operationalisierung der Merkmale des Freundeskreises der Kinder basiert dagegen auf Einzelitems: Die „Bildungswünsche der besten Freunde“ gehen intervallskaliert in die Analysen ein, während die „Freunde an derselben Schule“ über die Angaben der Eltern zur besuchten Schulform der Mehrheit der Freunde ihrer Kinder als Dummy-Variable operationalisiert werden. Die genannte besuchte Schulform wird mit der besuchten Schulform des eigenen Kindes verglichen und bei Übereinstimmung wird diesen Kindern der Wert eins zugeordnet.

Tabelle 9 gibt einen Überblick über deskriptive Merkmale der zentralen Indikatoren im Sekundarbereich zu Messzeitpunkt vier<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Deskriptive Angaben zu den Beziehungen im Sekundarbereich beziehen sich immer auf die Analysestichprobe, da die Indikatoren nicht Bestandteil mehrerer Berechnungen sein werden.

Tabelle 9 Indikatoren sozialer Beziehungen im Sekundarbereich zu Messzeitpunkt 4

	MIN	MAX	M	SD	$\alpha$
<b>Familienform: alleinerziehend</b>	0 = 96%; 1 = 4%				
Anzahl der Geschwister	0	9	1.35	.95	-
Familienstimmung (Kindsicht)	1.17	3.83	3.23	.49	.78
Familienstimmung (Elternsicht)	2	4.67	3.66	.33	.71
Schüler-Lehrer-Beziehung	1.33	5	4.34	.65	.74
Außenseiter in der Klasse	1	4	1.56	.67	.65
Konkurrenz in der Klasse	1	4	2.41	.71	.66
Bildungswünsche der besten Freunde	1	3	2.65	.53	-
<b>Freunde in derselben Schulform</b>	0 = 26%; 1 = 74%				
<b>Eltern-Schule-Beziehung</b>	1	2	1.29	.31	.30

Anmerkungen: BiKS-8-14, eigene Berechnungen.

MIN = Minimum; MAX = Maximum; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung;  $\alpha$  = Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha).

In Anbetracht der Güte der faktorenanalytisch ermittelten Indizes (Mittelwert aus der Summe der Einzelitems) lässt sich sagen, dass die internen Konsistenzen der Skalen „Familienstimmung (Kindsicht)“ ( $\alpha = .78$ ), „Familienstimmung (Elternsicht)“ ( $\alpha = .71$ ), „Schüler-Lehrer-Beziehung“ ( $\alpha = .74$ ), „Außenseiter in der Klasse“ ( $\alpha = .65$ ) und „Konkurrenz in der Klasse“ ( $\alpha = .66$ ) zufriedenstellend sind. Der Index „Eltern-Schule-Beziehung“ ( $\alpha = .30$ ) weist trotz der geringen Anzahl der Items eine zu geringe interne Konsistenz auf. In den Analysen wird diese Interaktion dennoch berücksichtigt, da andernfalls das Verhältnis der Eltern zu den Lehrkräften und anderen Eltern im Sekundarbereich nicht analog zum Primarbereich integriert werden könnte. Der Index „Konkurrenz in der Klasse“ zeigt sich normalverteilt, während die Indizes „Familienstimmung (Kindsicht)“, „Familienstimmung (Elternsicht)“, „Außenseiter in der Klasse“, „Schüler-Lehrer-Beziehung“ und „Eltern-Schule-Beziehung“ Antworttendenzen in der Form aufweisen, dass die Familienstimmung und auch die Beziehungen im Klassenkontext überdurchschnittlich positiv bewertet werden, während das schulische Engagement in der Mehrheit als wenig stark ausgeprägt

berichtet wird. Auch das mehrstufige Item „Bildungswünsche der besten Freunde“ weist eine rechtsschiefe Verteilung auf, sodass die Bildungsvorhaben der Freunde insgesamt recht ambitioniert sind. Allerdings kann auch für die Indikatoren – inklusive der linksschiefen Verteilung des Items „Anzahl der Geschwister im Haushalt“ – im Sekundarbereich festgehalten werden, dass die Abweichungen von einer Normalverteilung aufgrund ausreichender Varianz innerhalb der jeweiligen Indikatoren unproblematisch sind. Hinreichend Variation besteht auch zwischen den beiden Ausprägungen des Items „Freunde in derselben Schulform“. Der dichotome Indikator „Familienform“ ist dagegen ungleich verteilt, da nur sehr wenige Kinder in alleinerziehenden Haushalten aufwachsen.

Tabelle 10 zeigt, dass bei Betrachtung möglicher Unterschiede zwischen den Schulformen sowohl die Beziehungen innerhalb der Schulklasse als auch Aspekte der Eltern-Kind- Beziehungen der Eltern zur Schule schulformspezifische<sup>18</sup> Ausprägungen aufweisen. Je höher die besuchte Schulform ist, desto besser ist die Angabe zur sozialen Beziehung. Einzig die Beziehung der Eltern zur Schule ist in der Hauptschule enger als in der Realschule bzw. dem Gymnasium. Außerdem ist zu erkennen, dass die Indikatoren zum Verhältnis der Schüler untereinander signifikant unterschiedliche Ausprägungen beim Vergleich zwischen allen Schulformen aufweisen, während sich bei den innerfamiliären Beziehungen und der Beziehung zwischen Elternhaus und Schule nur Unterschiede im Vergleich zu dem Schultyp finden lassen, innerhalb dessen die jeweilige Beziehung ihre engste Ausprägung aufweist. Die Anbindung der Schüler an die Lehrer unterscheidet sich schließlich nur zwischen dem Gymnasium, an dem die Unterrichtsfächer zumeist von verschiedenen Lehrkräften unterrichtet werden, und der Hauptschule, an der in der Regel ein Lehrer die Kinder in den Kernfächern betreut.

---

<sup>18</sup> Den folgenden Analysen vorausgreifend, bei denen die schulischen Kompetenzen der Kinder berücksichtigt werden und damit keine Angaben für Schüler der Gesamtschule vorliegen, wird in Tabelle 10 nur hinsichtlich der Haupt- und Realschule sowie dem Gymnasium unterschieden.

Tabelle 10 Indikatoren sozialer Beziehungen im Sekundarbereich nach Schulformen zu Messzeitpunkt 4

	Hauptschule					Realschule					Gymnasium					Δ Schulformen
	MIN	MAX	M	SD	α	MIN	MAX	M	SD	α	MIN	MAX	M	SD	α	
<b>Familienform: alleinerziehend</b>	0 = 94% 1 = 6%					0 = 94% 1 = 6%					0 = 94% 1 = 6%					n. s.
<b>Anzahl der Geschwister</b>	0	7	1.50	1.03	-	0	6	1.44	.95	-	0	9	1.29	.92	-	H, R > G +
<b>Familienstimmung (Kindsicht)</b>	1.33	3.83	3.17	.52	.76	1.33	3.83	3.14	.55	.80	1.17	3.83	3.27	.46	.77	H < G * R < G **
<b>Familienstimmung (Elternsicht)</b>	2	4.67	3.66	.37	.77	2.83	4.67	3.64	.31	.62	2.33	4.50	3.66	.32	.70	n. s.
<b>Schüler-Lehrer-Beziehung</b>	1.33	5	4.21	.82	.76	2.67	5	4.31	.59	.62	1.67	5	4.38	.61	.75	H < G **
<b>Außenseiter in der Klasse</b>	1	4	1.80	.80	.59	1	4	1.63	.69	.69	1	4	1.47	.60	.69	H, R > G ** H > R *
<b>Konkurrenz in der Klasse</b>	1	4	2.73	.73	.58	1	4	2.52	.63	.58	1	4	2.28	.69	.67	H, R > G ** H > R **
<b>Bildungswünsche der besten Freunde</b>	1	3	2.11	.56	-	1	3	2.32	.51	-	1	3	2.93	.27	-	H, R < G ** H < R **
<b>Freunde in derselben Schulform</b>	0 = 60% 1 = 40%					0 = 36% 1 = 64%					0 = 13% 1 = 87%					H, R < G ** H < R **
<b>Eltern-Schule-Beziehung</b>	1	2	1.37	.33	.37	1	2	1.25	.28	.14	1	2	1.27	.30	.30	H > R, G **

Anmerkungen: BiKS-8-14, eigene Berechnungen; H = Hauptschule, R = Realschule, G = Gymnasium.

n. s. = nicht signifikant; \*\* Effekt signifikant bei  $p < .01$ ; \* Effekt signifikant bei  $p < .05$ ; + Effekt signifikant bei  $p < .10$ .

Δ = Unterschied; MIN = Minimum; MAX = Maximum; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; α = Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha).

Tabelle 11 verweist ergänzend auf die Interkorrelationen<sup>19</sup> sozialer Beziehungen zu Messzeitpunkt vier. Insgesamt stellen sich die Zusammenhänge auch im Sekundarbereich als gering heraus, d.h., jeder Indikator könnte potenziell einen eigenständigen inhaltlichen Beitrag zur Aufklärung der Relevanz sozialer Beziehungen in der fünften Schulklasse leisten. Strukturelle Indikatoren innerfamiliärer Beziehungen sind erneut als nahezu unabhängig von den prozessualen Indikatoren des familialen Miteinanders zu bewerten. Damit verstärkt sich die Annahme, dass strukturelle Aspekte vielmehr für die Möglichkeit des tatsächlichen Stattfindens einer Interaktion und weniger für deren Qualität stehen. Die Korrelation der Indikatoren zur Familienstruktur indiziert dagegen auch im Sekundarbereich, dass in Großfamilien eher beide Elternteile im Haushalt leben. Für die Indizes zur Familienstimmung aus Eltern- und Kindsicht stellt sich trotz einer nahezu identischen Operationalisierung nur ein recht niedriger Zusammenhang ein. Folglich scheint die Wahrnehmung des familialen Miteinanders je nach Perspektive sehr unterschiedlich zu sein.

Für die außerfamiliären Beziehungen besteht der vergleichsweise größte Zusammenhang zwischen den verschiedenen Dimensionen der sozialen Beziehungen der Schüler untereinander, d.h., Kinder, die sich als Außenseiter empfinden, empfinden das Klassenklima auch eher als kompetitiv. Damit kann man davon ausgehen, dass diese beiden Indikatoren gemeinsam einen Teil der sozialen Integration in den Klassenverband abbilden. Weiterhin werden mit mehr Freunden in derselben Schulform auch höhere Bildungswünsche der besten Freunde berichtet. Dies spiegelt vermutlich die Tatsache wider, dass der Freundeskreis der Schüler umso homogener wird, desto höher die besuchte Schulform ist. Die Beziehungen der Schüler zu ihren Lehrkräften als weiterer Aspekt außerfamiliärer Beziehungen variieren dagegen unabhängig von den Beziehungen der Kinder untereinander. Da im Primarbereich noch nennenswerte Korrelationen für die Indikatoren zum Klassenklima aufgezeigt werden konnten, liegt das Ausbleiben eines Zusammenhangs vermutlich daran, dass die Schüler-Lehrer-Interaktion in der fünften Klasse nur aus Elternsicht operationalisiert werden kann. Die Beziehungen der Eltern zur Schule stehen schließlich analog zum Primarbereich in keinem Zusammenhang zu den

---

<sup>19</sup> Dargestellt wird auch hier der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman (*Spearman's Rho*).

Tabelle 11 Interkorrelationen der Indikatoren sozialer Beziehungen zu Messzeitpunkt 4

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Familienform: alleinerziehend (1)	1									
Anzahl der Geschwister (2)	-.185**	1								
Familienstimmung (Kindsicht) (3)	-.003	-.125**	1							
Familienstimmung (Elternsicht) (4)	-.008	-.095**	.219**	1						
Schüler-Lehrer-Beziehung (5)	-.041	.038	.076*	.117**	1					
Außenseiter in der Klasse (6)	.067	.053	-.139**	-.045	-.041	1				
Konkurrenz in der Klasse (7)	.063 <sup>+</sup>	-.062	-.190**	-.071*	-.049	.337**	1			
Bildungsaspiration der besten Freunde (8)	.015	-.015 <sup>+</sup>	.091**	.029	.020	-.129**	-.183**	1		
Freunde in derselben Schulform (9)	-.013	-.013	.009	.023	.064**	-.090**	-.048	.284**	1	
Eltern-Schule-Beziehung (10)	-.074*	-.043	.057 <sup>+</sup>	.119**	.019	.046	.066*	-.041	-.126**	1

Anmerkungen: BiKS-8-14, eigene Berechnungen.

\*\* Effekt signifikant bei  $p < .01$ ; \* Effekt signifikant bei  $p < .05$ ; + Effekt signifikant bei  $p < .10$ .

verschiedenen Aspekten innerschulischer Prozesse, d.h., auch nach dem Übertritt engagieren sich Eltern in schulischen Belangen unabhängig davon, ob sie den Umgang der Lehrkräfte mit ihrem Kind als positiv bewerten oder wie gut sich die Kinder mit ihren Klassenkameraden verstehen.

Weiterhin kann das familiäre Miteinander zu den außerhalb des Familienkontextes stattfindenden Interaktionen in Bezug gesetzt werden. Mit Ausnahme der Stimmung zwischen den Familienmitgliedern aus Kindersicht und der ebenfalls aus Kindperspektive berichteten Stimmung zwischen den Klassenkameraden stellen sich vernachlässigbare Zusammenhänge ein. Wenngleich Schüler also auch noch im Sekundarbereich offensichtlich zu einem gewissen Antwortverhalten tendieren, ist das, was zwischen Eltern und Kind passiert, insgesamt nicht daran gebunden, wie sich das Verhältnis der Kinder zu Akteuren im schulischen Kontext gestaltet, welche Merkmale ihre Freunde aufweisen oder auch inwiefern die Eltern bereit sind, sich schulisch zu engagieren. Abschließend bleibt der im Primarbereich schwach auftretende Zusammenhang zwischen der Familienform und der Beziehung der Eltern zur Schule im Sekundarbereich aus. Damit gelingt es Alleinerziehenden – im Vergleich zu Personen, die mit ihrem Partner zusammenleben – gleichermaßen am Schulgeschehen teilzuhaben. Dies indiziert, dass Kinder im Sekundarbereich weniger Betreuung benötigen und ihre Eltern dadurch Zeit für andere Aktivitäten haben.

### 3.2.5 Zusammenfassung der zentralen Variablen

Die ausführliche Beschreibung der zentralen Variablen sozialer Beziehungen sollte verdeutlichen, dass unter Einhaltung bestimmter Gütekriterien die zur folgenden Analyse zu Verfügung stehenden Indikatoren zusammenfassend eine Vielzahl von Vorzügen bieten:

- Es besteht nicht nur die Möglichkeit, *mehrere Beziehungsebenen* zu berücksichtigen (*Eltern-Kind, Schüler-Lehrer, Schüler-Schüler, Eltern-Schule*), sondern ergänzend zu den innerfamiliären Beziehungen (Eltern-Kind) sowie den Beziehungen der Schüler untereinander (Schüler-Schüler) *mehrere Aspekte der jeweiligen sozialen Interaktion* untersuchen und vergleichen zu können. Für die Beziehung der Kinder zu ihren Lehrern (Schüler-Lehrer) sowie der



Anbindung der Eltern an den schulischen Kontext (Eltern-Schule) erlaubt der Datensatz keine solche Vorgehensweise.

- Weiterhin können *nahezu alle* Interaktionen aus *Akteurssicht* operationalisiert werden. Einzig die Bildungsvorhaben der engsten Freunde im Primarbereich, die Zahl der engsten Freunde in derselben Schulform sowie die Beziehung der Schüler zu ihren Lehrern im Sekundarbereich muss aus Sicht der Eltern berücksichtigt werden. Von Interesse ist außerdem, ob sich die Ergebnisse je nach Sicht der in die Interaktion eingebundenen Akteure unterscheiden. Für die Eltern-Kind-Interaktion können im Primarbereich Wahrnehmungen der Eltern und Kinder berücksichtigt werden. Für die Familienstimmung kann im Sekundarbereich sogar eine Multiakteursperspektive eingenommen werden.
- Mittels der geschilderten Indikatoren können *Bildungsprozesse vor dem entscheidenden Übertritt* in den Sekundarbereich beleuchtet werden, eine *schulformspezifische Perspektive nach dem Wechsel* in den Sekundarbereich eingenommen sowie *ein Vergleich der Befunde vor und nach* dem Bildungsübergang nach der vierten Klasse angestellt werden. Bei einer solchen Gegenüberstellung muss beachtet werden, dass (nur) die Beziehungen der Kinder untereinander sowie zu deren Lehrern im Sekundarbereich nicht identisch zu den interessierenden Items des Primarbereichs operationalisiert werden können und Interpretationen damit auf einer inhaltlichen Nähe beruhen.
- Für beinahe alle Indikatoren kann eine ausreichende Variation zwischen den jeweiligen Ausprägungen nachgewiesen werden, weshalb auch die häufig aufgezeigten Abweichungen sozialer Beziehungsaspekte von einer Normalverteilung nicht problematisch sind. Auch die internen Konsistenzen der Indizes sind weitestgehend als zufriedenstellend einzustufen. Darüber hinaus zeigt sich, dass die verwendeten Indikatoren sowohl innerhalb einer Beziehungsebene als auch im Vergleich der Beziehungsebenen untereinander eigenständige Dimensionen repräsentieren und damit in ihren möglichen inhaltlichen Beiträgen zur Erklärung der Rolle sozialer Beziehungen für Schulerfolg als nahezu unabhängig voneinander zu bewerten sind. Die (simultane) *Aufnahme* der einzelnen Variablen in die verschiedenen *Modelle* ist damit als *methodisch unbedenklich* einzustufen. Suppressoreffekte sind

insgesamt ebenso wenig zu erwarten wie ausbleibende Effekte bedingt durch geringe Streuung innerhalb der jeweiligen Indikatoren oder aufgrund unzureichender Reliabilitäten der Indizes.

- Die *wiederholte Erhebung* der interessierenden Items sowie eine ausreichend *hohe Zahl an Veränderungen auf Individualebene* erlauben deswegen neben querschnittlichen Analysen auch eine methodisch unbedenkliche *längsschnittliche Betrachtung* in Form der Analyse von Veränderungen in den sozialen Beziehungen auf Veränderungen des Schulerfolgs.

Die gewählten Indikatoren des Datensatzes BiKS-8-14 bieten demnach – mit Hinblick auf immer zu treffenden Begrenzungen – zahlreiche Möglichkeiten zu inhaltlich differenzierten Analysen, die bisher in der deutschen Forschungslandschaft noch sehr selten sind. Vorweggenommen sei die Kritik, dass die Beziehungen zentraler Akteure auch über egozentrierte Netzwerke berücksichtigt werden könnten. Diese wurden innerhalb der BiKS-Studie aber erst im Sekundarbereich erhoben, sodass ihre Analyse ebenso wie die Hinzuziehung des längsschnittlichen Aspektes nach dem Übergang Bestandteil anderer Forschung sein soll. Der geringen Varianzaufklärung auf Kontextebene im Primarbereich geschuldet (vgl. folgendes Kapitel), müssen auf ebendieser Ebene aggregierte soziale Beziehungen ebenfalls Bestandteil zukünftiger, vertiefender Forschung zum Sekundarbereich bleiben. Beachtet werden muss außerdem, dass das inhaltliche Interesse hinsichtlich prozessualer Merkmale stets den subjektiven Empfindungen von Einzelpersonen gilt und nicht Indikatoren objektiver Erhebungen, wie etwa eigens angestellte Beobachtungen von Familie und Unterricht. Darüber hinaus werden strukturelle Aspekte nicht mittels erfragter Kontakthäufigkeiten operationalisiert, sondern über Indikatoren, die unter theoretischen Gesichtspunkten mit der Möglichkeit, Kontakte realisieren zu können, einhergehen.

### 3.3 Analytisches Vorgehen

#### 3.3.1 Analytisches Vorgehen im Primarbereich

##### *Schulerfolg in den querschnittlichen Analysen*

Gemäß dem vorgestellten Forschungsstand hängen verschiedene Ausprägungen sozialer Beziehungen mit Schulerfolg zusammen, welcher je nach inhaltlichem Interesse unterschiedlich operationalisiert werden kann. Innerhalb des deutschen Bildungssystems ist der Übergang in den Sekundarbereich ausschlaggebend für den späteren Bildungserfolg. Entscheidend ist hierfür vor allem das Erzielen eines bestimmten Notenlevels im Übertrittszeugnis der vierten Grundschulklasse (niedriges Level 3.0-6.0; mittleres Level 2.67; hohes Level 1.0–2.3), das in Bayern – den institutionellen Regelungen geschuldet – zu einem Übergang in einen niedrigen (Hauptschule), mittleren (Realschule) und hohen Bildungsgang (Gymnasium) berechtigt (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2006)<sup>20</sup>. Wichtig ist zum Zeitpunkt des Übertrittszeugnisses in der *Mitte der vierten Klasse* also primär, innerhalb welchen Levels sich der Notendurchschnitt der Kinder bewegt und nicht welchen Notendurchschnitt (oder auch beispielsweise welche Kompetenztestwerte) die Kinder tatsächlich erzielen. *Bildungserfolg als abhängige Variable im Primarbereich* wird in den *querschnittlichen Analysen* dementsprechend analog der drei Sekundarschulzweige als *dreistufiges Notenlevel (1 = niedrig; 2 = mittel; 3 = hoch)* in die Analysen eingehen. Zur Bildung der abhängigen Variablen werden Angaben der Lehrer zur Deutsch-, Mathematik- und Heimat- und Sachunterrichtsnote eines Schülers im Zwischenzeugnis der vierten Klasse (Messzeitpunkt drei) verwendet. Effekte

---

<sup>20</sup> Zum Zeitpunkt der Datenerhebung lag die Eignung für das Gymnasium vor, wenn ein Kind eine Gesamtdurchschnittsnote von mind. 2,33 erzielte; betrug der Notendurchschnitt aus Deutsch und Mathe nicht mind. 2,0, wurde eine bedingte Eignung festgestellt. Die Eignung für die Realschule lag vor, wenn die Gesamtdurchschnittsnote mind. 2,33 betrug; ab einem Notendurchschnitt von 2,66 wurde eine bedingte Eignung festgestellt. Schüler, die nicht geeignet waren, deren Eltern aber den Übertritt wünschten, hatten die Gelegenheit an einem Probeunterricht teilzunehmen.

innerfamiliärer und außerfamiliärer Beziehungen<sup>21</sup> auf das Erzielen eines der drei relevanten Notenlevel werden mittels *multinomiale logistische Regressionen* (vgl. z.B. Schimpl-Neimanns 2000) geschätzt. Mit diesem Verfahren wird die Wahrscheinlichkeit, eines der drei Notenlevel ( $Y = j$ ) zu erreichen, in Abhängigkeit von erklärenden Variablen (soziale Beziehungen) modelliert ( $j$  = niedriges Notenlevel; mittleres Notenlevel; hohes Notenlevel):

**Formel 1 Multinomiale logistische Regression**

$$P(Y = j) = \frac{\exp(X\beta)}{1 + \sum_{j=1}^{j-1} \exp(X\beta)}$$

Die geschätzten Wahrscheinlichkeiten für das Erreichen eines der drei Notenlevel summieren sich zu eins, sodass eines der drei Notenlevel in den Analysen als Referenzkategorie definiert wird. Folglich messen die Regressionskoeffizienten den Einfluss der Kontrollvariablen und der sozialen Beziehungen ( $X$ ) auf das Wahrscheinlichkeitsverhältnis der  $j$ -ten Kategorie (mittleres bzw. niedriges Notenlevel) zur Referenzkategorie (hohes Notenlevel). Dargestellt werden in den Analysen, anstelle der Regressionskoeffizienten, die odds ratios: Werte zwischen null und eins stehen für eine geringere Chance, ein hohes gegenüber einem mittleren oder niedrigen Notenlevel zu erreichen, während Werte größer als eins für eine höhere Chance stehen, ein hohes Niveau zu erzielen.

*Inhaltliches Interesse der querschnittlichen Analysen ist also, den Beitrag sozialer Beziehungen an der Chance auf den Übertritt in das Gymnasium und damit an einer erfolgreichen Bildungskarriere zu ermitteln.*

*Endogenitätsproblem in den querschnittlichen Analysen*

Eine häufige Kritik an den Analysen (für einen Überblick vgl. z.B. Dika & Singh 2002) bezüglich der Zusammenhänge familiärer Beziehungen und dem Bildungserfolg ist

---

<sup>21</sup> Alle nicht-dichotomen Variablen werden um den Gesamtmittelwert zentriert. Analysen mit den untransformierten Ausprägungen wären nur dann angemessen, wenn die Indikatoren einen (interpretierbaren) Messwert 0 besitzen würden.

der fehlende Beleg über die Richtung der Effekte. Ein querschnittliches Forschungsdesign lässt die Frage offen, inwiefern tatsächlich die Eltern-Kind-Beziehung bzw. die Beziehungen zwischen Familie und Schule auf den Bildungserfolg wirken oder ob umgekehrt ein bestimmter Bildungserfolg der Kinder für die Art und Weise der jeweiligen Interaktion verantwortlich ist. Das längsschnittliche Forschungsdesign bietet Möglichkeiten, diesem Endogenitätsproblem Rechnung zu tragen.

Zum einen werden Indikatoren sozialer Beziehungen zu Messzeitpunkt zwei<sup>22</sup> verwendet. Damit werden *solche Interaktionen* berücksichtigt, in die die *Akteure ein halbes Jahr vor* Vergabe der Zeugnisnote – also dem Zeitpunkt der abhängigen Variablen – eingebunden waren.

Zum anderen kann das *Notenlevel zum ersten Messzeitpunkt* (Notenlevel Mitte dritte Klasse: 1 = 3.0-6.0; 2 = 2.67; 3 = 1.0-2.3) aufgenommen werden, sodass der Anteil dieser Leistung an der Ausprägung der jeweiligen Beziehung zu Beginn der vierten Klasse kontrolliert wird. Effekte einer unabhängigen Variablen sind dann als Effekte auf eine *Veränderung* – von der dritten zur vierten Klasse – im Erreichen des Notenlevels interpretierbar (autoregressives Modell). Ein Einfluss von schulischen Leistungen auf die sozialen Beziehungen wird demnach nicht ausgeschlossen<sup>23</sup>, lediglich findet für die Interpretation eine Festlegung der Richtung der Effekte statt. Beide Vorgehensweisen zusammen ermöglichen eine quasi-kausale Interpretation von Effekten.

### *Kontrollvariablen in den querschnittlichen Analysen*

Da in Hessen die Wahl des Sekundarschulzweiges nach der vierten Klasse trotz einer starken Orientierung an den Leistungen letztlich Sache der Eltern ist (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik

---

<sup>22</sup> Für die Zahl der Freunde, die einen Gymnasialbesuch plant, und die Eltern-Schule-Beziehung kann dies nicht bewerkstelligt werden, da beide Indikatoren nicht zu Messzeitpunkt zwei erhoben wurden. Sie werden Messzeitpunkt drei entnommen.

<sup>23</sup> Berücksichtigt werden muss die Möglichkeit, dass die betrachtete Sozialbeziehung auch die Ausprägung der kontrollierten Leistung beeinflusst haben könnte und damit einmalig zu spezifischen Leistungsunterschieden führt.

Deutschland 2006), wird die *Bundeslandzugehörigkeit* als Variable (1 = Bayern; 0 = Hessen) aufgenommen, um diesen institutionellen Unterschied zu berücksichtigen.

Zur Kontrolle der Ressourcen der Familie wird gemäß der theoretischen Überlegungen nach Coleman (vgl. Kapitel II, 1.1) der *höchste familiäre Bildungsabschluss* (1 = mindestens Abitur; 0 = anderer Abschluss) als Kontrollvariable für das Humankapital der Familie aufgenommen. Die materiellen Möglichkeiten der Familie werden über die *sozioökonomische Position* der Eltern berücksichtigt (höchster familialer ISEI-Wert).

Um der Möglichkeit Rechnung zu tragen, dass sich einheimische Familien und Familien mit Migrationshintergrund in ihren familialen Ressourcen unterscheiden, wird zusätzlich der *Migrationsstatus* kontrolliert (1 = mind. ein Elternteil im Ausland geboren; 0 = kein Migrationshintergrund).

Darüber hinaus ist es denkbar, dass der Einfluss sozialer Beziehungen für Mädchen und Jungen unterschiedlich ist bzw. dass Mädchen und Jungen unterschiedliche Muster sozialer Beziehungen aufweisen. Folglich wird auch eine Dummy-Variable für das *Geschlecht* eingeführt (1 = Mädchen; 0 = Jungen).

#### *Ergänzende querschnittliche Analysen*

Weiterhin wird in den Analysen berücksichtigt, welche *leistungsbezogenen Überzeugungen* (auch Kompetenzüberzeugungen; Selbstwirksamkeitserwartungen) ein Kind neben seinen sozialen Beziehungen zu Beginn des vierten Schuljahres (Messzeitpunkt zwei) vertritt<sup>24</sup>:

**Selbstwirksamkeitserwartung** (Kindsicht): *Wenn ich mich genug anstrenge, kann ich sehr gute Leistungen erreichen; ich kann mir viel merken; mir fallen in der Schule viele Aufgaben leicht; für die dritte (vierte) Klasse kann ich sehr gut lesen und schreiben; für die dritte (vierte) Klasse kann ich sehr gut rechnen.* (1 = stimmt nicht bis 4 = stimmt).

Diese Überzeugungen fließen zum einen als unabhängige Variable in die Modelle ein. Dadurch soll beachtet werden, dass Schüler im Primarbereich durch das

---

<sup>24</sup> Selbstauskunft im Schülerfragebogen.

einschneidende Erlebnis des nahenden Übertritts in den Sekundarbereich unter ganz besonderem Leistungsdruck stehen und daher erklärende Variablen je nach Vertrauen in das eigene Leistungsvermögen eine unterschiedliche Wirkung auf schulischen Erfolg entfalten könnten.

Zum anderen werden die Kompetenzüberzeugungen auch als abhängiger Prozess – ergänzend zum dreistufigen Notenlevel – berücksichtigt, um vermittelnde Effekte sozialer Beziehungen über die Leistungsüberzeugungen auf Schulerfolg sowie Wechselwirkungen zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen, den relevanten sozialen Beziehungen und schulischen Leistungen aufdecken zu können. Die Effekte sozialer Beziehungen auf die Kompetenzüberzeugungen der Kinder werden mittels linearer Regression geschätzt:

**Formel 2 Lineare Regression**

$$Y = \beta_0 + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + \dots + \beta_p x_p + e$$

In der linearen Regression fungieren Werte sozialer Beziehungen ( $x_1; x_2 \dots x_p$ ) als Prädiktoren für Werte der Selbstwirksamkeitserwartung ( $Y$ ). In den Analysen werden unstandardisierte Regressionskoeffizienten dargestellt. Je höher der berichtete Wert, desto stärker der Zusammenhang zwischen der jeweiligen erklärenden Variablen (=Art der sozialen Beziehung) und der abhängigen Variablen (=Selbstwirksamkeitserwartung).

Berücksichtigt werden analog der vorab angestellten Hauptanalyse der Bildungshintergrund, die sozioökonomische Position, der Migrationshintergrund, das Geschlecht, das Bundesland und die vorangegangene Schulleistung als Kontrollvariablen. Einziger Unterschied ist die Operationalisierung der Schulnoten. Eingeführt werden nicht die Notenlevel, sondern ein Notendurchschnitt aus der Deutsch- und Mathematikleistung, um inhaltlich möglichst nah am abhängigen Prozess sein zu können (Items der Skala z.B. „für die dritte (bzw. vierte) Klasse kann ich gut rechnen bzw. lesen“).

### *Interaktionseffekte in den querschnittlichen Analysen*

Für jede Kontrollvariable werden zusätzlich **Interaktionseffekte** mit jeder Ausprägung der sozialen Beziehungen geschätzt. Berichtet und interpretiert werden schließlich nur signifikante Wechselwirkungen zum Darlegen subgruppenspezifischer Zusammenhänge sozialer Beziehungen mit schulischem Erfolg bzw. der Kompetenzüberzeugung. Das Einführen von Linearkombinationen erlaubt damit sowohl zu ermitteln, inwiefern soziales Kapital unabhängig von den kontrollierten individuellen Merkmalen Effekte auf die abhängige Variable erzielt (insignifikanter Interaktionsterm), als auch Wirkmechanismen bedingt durch individuelle Merkmale aufdecken zu können (signifikanter Interaktionsterm).

### *Die besondere Datenstruktur*

Um der besonderen Struktur der Daten gerecht zu werden, muss zusätzlich ermittelt werden, ob Kinder in den zu untersuchenden Merkmalen unabhängig voneinander sind oder ob Unterschiede der abhängigen Variablen zu einem nicht zu vernachlässigenden Anteil auf die Zugehörigkeit zu Schulklassen beruhen. Überprüft werden kann dies mithilfe des **ICC (Intraklassenkorrelationskoeffizient; Intra-Class-Correlation)** (vgl. z.B. Rabe-Hesketh & Skrondal 2008): Nimmt dieser den Wert Null an, so sind keine systematischen Unterschiede zwischen den Schulklassen zu erkennen und die gesamte zu erklärende Varianz ist auf Individualebene verortet. Ein Wert von eins indiziert das Gegenteil. Hinsichtlich der Schulnoten können zu allen drei Messzeitpunkten nur zwischen sechs und sieben Prozent der Variabilität in den Leistungen durch die Zugehörigkeit zu einer Schulklasse erklärt werden. Für die Selbstwirksamkeitserwartungen liegt der Wert sogar nur bei etwa drei Prozent. Aufgrund dieses geringen zusätzlichen Erkenntnisgewinns auf Klassenebene wird im Primarbereich darauf verzichtet, die Schulklassen als separate Ebene zu modellieren. Der Standardfehler wird in den Analysen mittels querschnittlicher Methodik dennoch so spezifiziert (cluster-robust), dass die Annahme unabhängiger Beobachtungen aufgeweicht wird und Korrelationen innerhalb einer bestimmten Gruppe (Schulklasse) erlaubt werden. Unabhängig sind die Beobachtungen schließlich zwischen den



Gruppen. Die geschätzten Koeffizienten werden von dieser Prozedur nicht beeinflusst – lediglich die Varianz-Kovarianz-Matrix der Schätzer.

### *Längsschnittliche Analysen*

Neben der Bedeutung des Niveaus sozialer Beziehungen auf die Chance, übertrittsrelevante Notenlevel Mitte der vierten Klasse zu erzielen, besteht ein weiteres Forschungsanliegen der Arbeit darin, die Bedeutung von *Veränderungen in den Sozialbeziehungen* während der Grundschulzeit für die *Verbesserung oder Verschlechterung von Leistungen* über diesen Zeitraum zu ermitteln. Solche Effekte können mittels *hierarchischer Wachstumskurvenmodelle* berechnet werden. Die zugrunde liegende Annahme besteht in dieser Modellierung darin, dass Kinder nicht nur unterschiedliche Noten zu den verschiedenen Messzeitpunkten (random intercept) aufweisen, sondern auch, dass sich Entwicklungen der Kinder über die Zeit (random slope) unterschiedlich darstellen. Dies impliziert für die in der Arbeit interessierenden Sozialbeziehungen, dass sowohl die Tatsache, dass Kinder mit besseren Sozialbeziehungen die besseren Noten aufweisen (between-Varianz), als auch, die Tatsache, dass Kinder, deren Beziehungen sich verbessern, positive Leistungsentwicklungen zeigen (within-Varianz), dafür verantwortlich wären, dass Zusammenhänge mit dem abhängigen Prozess zustande kommen. 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 Leistungsentwicklungen* schätzen zu können wird eine *Fixed-Effects-Modellierung* (vgl. z.B. Brüderl 2010; Rabe-Hesketh & Skrondal 2008) gewählt. Der wesentliche Vorteil besteht darin, dass die Einflüsse von allen zeitkonstanten Merkmalen kontrolliert werden, gleichgültig, ob sie beobachtet werden oder nicht.

#### **Formel 3 Fixed-Effects Regression**

$$y_{it} - \bar{y}_i = \beta_1 (x_{it} - \bar{x}_i) + e_{it} - \bar{e}_i$$

Abhängige Variable (y) ist in den vorliegenden Analysen *der Notendurchschnitt aus den Fächern Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht* eines Kindes i über die

Zeitpunkte  $t$  in Abhängigkeit von intraindividuellen Veränderungen in den Sozialbeziehungen ( $x$ ) eines Kindes  $i$  über die Zeitpunkte  $t$ . Periodeneffekte werden über die Zeitpunkte der Befragungen aufgenommen und damit kontrolliert.

Mit den vorliegenden Daten könnten prinzipiell Veränderungen über drei Messzeitpunkte berücksichtigt werden. Eine angemessene zeitliche Abfolge ist durch das Erhebungsdesign aber nicht gewährleistet, da die Noten zu allen Messzeitpunkten vor den Sozialbeziehungen erhoben wurden. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, werden in den folgenden Analysen Veränderungen der Sozialbeziehungen von Messzeitpunkt eins (Mitte der dritten Klasse) zu zwei (Beginn der vierten Klasse) auf Veränderungen des Notendurchschnitts von Messzeitpunkt zwei (Ende der dritten Klasse) zu drei (Mitte der vierten Klasse) modelliert<sup>25</sup>. In den Analysen dargestellt werden unstandardisierte Regressionskoeffizienten. Je höher der berichtete Wert, desto stärker der Zusammenhang zwischen der jeweiligen erklärenden Variablen und der abhängigen Variablen.

Für die innerfamiliären Beziehungen können Angaben zum respektvollen Umgang im Alltag, zur Unterstützung durch die Eltern in schulischen Belangen, zu den Erwartungen der Eltern in schulischen Belangen und zur Entscheidungsfindung im Alltag zu den zwei Messzeitpunkten berücksichtigt werden.

Zu den Interaktionen zwischen den Kindern sowie den Kindern und ihren Lehrern liegen ebenfalls Angaben zu Messzeitpunkt eins und zwei vor. Das Verhältnis der Eltern zur Schule wurde nur zu Messzeitpunkt eins und drei erfragt, sodass die durchgängig fehlenden Werte zu Messzeitpunkt zwei durch Werte aus Messzeitpunkt drei im selben Schuljahr aufgefüllt wurden.

### *Ergänzende längsschnittliche Analysen*

Analog der querschnittlichen Analysen werden auch die *Selbstwirksamkeitserwartungen* der Schüler in der längsschnittlichen Modellierung berücksichtigt. Dies kann sowohl als zeitveränderlicher unabhängiger als auch als abhängiger Prozess geschehen. Werden die intraindividuellen Verläufe der Kompetenzüberzeugungen in die Analysen zur Veränderung der Notendurchschnitts integriert, so wird analog der Angaben zu den

---

<sup>25</sup> Damit kann der abhängige Prozess nicht als wirkliche Wachstumskurve modelliert werden, wie dies bei drei oder mehr Messzeitpunkten der Fall wäre.

relevanten Sozialbeziehungen auf Werte zu Messzeitpunkt eins und zwei zurückgegriffen.

Bei der Betrachtung inwiefern Veränderungen in den innerfamilialen und außerfamilialen Beziehungen einen Einfluss auf eine Veränderung in den Leistungserwartungen haben, können anders als in den Fixed-Effects-Modellen zur Leistungsveränderung drei Messzeitpunkte berücksichtigt werden, da die Selbstwirksamkeitserwartungen der Kinder nicht vor den interessierenden Beziehungen erhoben wurden, sondern gleichzeitig. Der respektvolle Umgang im Alltag wurde analog zur abhängigen Variablen zu drei Messzeitpunkten erfragt, während Angaben zur Unterstützung durch die Eltern und zu den Erwartungen der Eltern in schulischen Belangen sowie zur Entscheidungsfindung im Alltag nur für Messzeitpunkt eins und zwei vorliegen. Daher wurden die für diese Indikatoren durchgängig fehlenden Werte zu Messzeitpunkt drei durch Werte zu Messzeitpunkt zwei aufgefüllt. Beziehungen der Kinder im Klassenverband wurden ebenfalls für alle drei Messzeitpunkte erfragt, während die Werte des – nur zu zwei Messzeitpunkten erhobenen – Kontakts der Eltern zum schulischen Umfeld zu Messzeitpunkt zwei mit Werten von Messzeitpunkt drei aufgefüllt wurden.

Kontrolliert wird in den Analysen der zeitlich vorgelagerte Verlauf der Schulleistungen zu drei Messzeitpunkten.

#### *Interaktionseffekte in den längsschnittlichen Analysen*

**Interaktionsterme** individueller Merkmale mit den sozialen Beziehungen werden auch in den längsschnittlichen Analysen eingeführt, um zu prüfen, ob sich bestimmte subgruppenspezifische Verläufe intraindividuelle Veränderungen finden lassen. Ob sich also Verbesserungen oder Verschlechterungen einer Beziehung je nach individuellem Merkmal unterschiedlich auf die Leistungsentwicklung bzw. die Veränderung der Kompetenzüberzeugung während der Grundschulzeit auswirken.

*Relative Bedeutung der einzelnen Beziehungsaspekte*

Durch eine sowohl *schrittweise* als auch *simultane Aufnahme* der einzelnen Indikatoren innerfamiliärer bzw. außerfamiliärer Beziehungsaspekte in die querschnittlichen bzw. längsschnittlichen Modelle werden schließlich auch Aussagen über die relative Bedeutung dieser verschiedenen Merkmale möglich.

In einem *kombinierten Modell* werden die vorab getrennt untersuchten – signifikanten – Indikatoren zu den Prozessen innerhalb und außerhalb der Familie gemeinsam aufgenommen, um zu identifizieren, ob beide Bereiche gleichermaßen mit Schulerfolg einhergehen oder sich möglicherweise einer der beiden als bedeutsamer zur Erklärung von Schulerfolgen im Primarbereich erweist. Damit sieht die Anlage der Analysen im Primarbereich wie folgt aus (vgl. Tabelle 12):

**Tabelle 12 Übersicht über die Anlage der Analysen im Primarbereich**

	<b>Multinomiale logistische Regression</b>	<b>Lineare Regression</b>	<b>Fixed-Effects-Modelle</b>
<b>Innerfamiliäre Beziehungen</b> Beginn Klasse vier	<b>Notenlevel</b> Mitte Klasse vier	<b>Selbstwirksamkeits- erwartung</b> Anfang Klasse vier	
<b>Veränderungen innerfamiliärer Beziehungen</b> Klasse drei zu Klasse vier			<b>Veränderung Notendurchschnitt bzw. Selbstwirksamkeits- erwartung</b> Klasse drei zu Klasse vier
<b>Außerfamiliäre Beziehungen</b> Beginn (bzw. Mitte) Klasse vier	<b>Notenlevel</b> Mitte Klasse vier	<b>Selbstwirksamkeits- erwartung</b> Anfang Klasse vier	
<b>Veränderungen außerfamiliärer Beziehungen</b> Klasse drei zu Klasse vier			<b>Veränderung Notendurchschnitt bzw. Selbstwirksamkeits- erwartung</b> Klasse drei zu Klasse vier
<b>Innerfamiliäre und außerfamiliäre Beziehungen</b> Beginn (bzw. Mitte) Klasse vier	<b>Notenlevel</b> Mitte Klasse vier		

Anmerkungen: Eigene Darstellung.

### Deskriptive Merkmale der abhängigen Variablen

Tabelle 13 zeigt abschließend deskriptive Merkmale<sup>26</sup> der vorab beschriebenen abhängigen Variablen in den querschnittlichen und längsschnittlichen Modellen im Primarbereich.

**Tabelle 13 Schulische Leistungen zu Messzeitpunkt 1, 2 und 3**

	Messzeitpunkt 1					Messzeitpunkt 2					Messzeitpunkt 3					Δ MZP
	MIN	MAX	M	SD	α	MIN	MAX	M	SD	α	MIN	MAX	M	SD	α	
<b>Notendurchschnitt</b> Deutsch, Mathematik & HSU	1	5.33	2.50	.82	-	1	5	2.46	.79	-	1	6	2.54	.83	-	M <sub>2</sub> < M <sub>3</sub> **
<b>Notenlevel</b>	1 = 33%	3 = 55%				1 = 31%	3 = 56%				1 = 33%	3 = 54%				n. s.
<b>Selbstwirksamkeits- erwartungen</b>	1.4	4	3.44	.47	.58	1	4	3.39	.47	.62	1	4	3.39	.47	.66	M <sub>1</sub> > M <sub>2</sub> **

Anmerkungen: BiKS-8-14, eigene Berechnungen.

\*\* Effekt signifikant bei  $p < .01$ ; \* Effekt signifikant bei  $p < .05$ ; + Effekt signifikant bei  $p < .10$ .

Δ = Veränderung; MZP = Messzeitpunkt. HSU = Heimat- und Sachunterricht.

MIN = Minimum; MAX = Maximum; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; MZP = Messzeitpunkt; α = Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha).

Während sich die schulischen Leistungen gemessen am Notendurchschnitt aus Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht vom Ende der dritten bis zur Mitte der vierten Klasse mit näher rückendem Übergang signifikant verschlechtern (auf Individualebene können aber beide Entwicklungen beobachtet werden), kann eine solche Veränderung der Gruppenmittelwerte in der Einteilung nach Notenstufen nicht gezeigt werden. Die generelle Zusammensetzung der Schülerschaft hinsichtlich potenzieller Eignungen für die Übertritte in die verschiedenen Zweige des Sekundarschulbereichs ändert sich also nicht. Bei ausreichender Varianz stellt sich eine leichte Tendenz zu besseren Schulleistungen unproblematisch dar. Auch die rechtsschiefe Verteilung der kindbezogenen Überzeugungen, welche sich von der dritten zur vierten Klasse signifikant verschlechtern, kann als unkritisch bewertet werden. Die Güte der faktorenanalytisch ermittelten Skala (Mittelwert aus der Summe

<sup>26</sup> Deskriptive Angaben beziehen sich erneut auf die Gesamtstichprobe.

der Einzelitems) „Selbstwirksamkeitserwartung“ stellt sich schließlich ebenfalls als ausreichend dar.

### 3.3.2 Analytisches Vorgehen im Sekundarbereich

#### *Schulerfolg im Sekundarbereich*

Neben der Relevanz sozialer Beziehungen im Primarbereich soll in dieser Arbeit auch untersucht werden, welche Rolle diese noch nach dem zentralen Übergang in den Sekundarbereich und dort in den verschiedenen Schulformen einnehmen. Nach dem Übertritt ist es für Schüler nach wie vor von zentraler Bedeutung, welche Schulnoten sie erzielen, da diese das Maß einer erfolgreichen Versetzung in die nächsthöhere Jahrgangsstufe sind. Um zu überprüfen, ob Kinder mit intakten innerfamilialen und außerfamilialen Beziehungen die insgesamt erfolgreicheren Schüler sind, wäre es damit ideal, einen Mittelwert aller Zeugnisnoten als abhängige Variable heranziehen zu können. In dem verwendeten Datensatz werden aber nur die Mathematik-, Deutsch- und Englischlehrkräfte der Kinder um die Angabe der Note in den jeweiligen Fächern gebeten. Darüber hinaus wurden die Englischlehrkräfte nur dann befragt, wenn die Kinder Englisch als erste Fremdsprache gewählt hatten. Um letztlich für eine möglichst große Anzahl an Schüler die Noten aus Sicht der Lehrer einbeziehen zu können, werden nur die Angaben zu den Deutsch- und Mathematiknoten berücksichtigt.

*Schulerfolg im Sekundarbereich* wird demnach als *Notendurchschnitt in den Fächern Deutsch und Mathematik*<sup>27</sup> operationalisiert.

Durch die Aufteilung der Kinder in die verschiedenen Zweige des Sekundarschulbereichs ist aber zu beachten, dass jede Note bzw. Notenstufe in jeder Schulform vorzufinden ist, d.h., sowohl in der Hauptschule als auch in der Realschule und dem Gymnasium erzielen Schüler Noten von eins bis sechs. Weiterhin muss beachtet werden, dass Schüler in der Hauptschule in den Fächern Deutsch und

---

<sup>27</sup> In 57,7% der Fälle konnte dies für die Lehrerangabe zur Note in Mathematik und in 60,3% der Fälle zur Deutschnote bewerkstelligt werden. Die fehlenden Werte wurden durch Angaben der Eltern im Elterninterview aufgefüllt. Da der Unterschied zwischen Eltern- und Lehrerangabe nur 0,2 Noten zugunsten tendenziell besserer Elternangaben beträgt, stellt sich dieses Vorgehen als unproblematisch dar.

Mathematik zumeist von derselben Lehrkraft unterrichtet und damit bewertet werden, während an Realschulen und Gymnasien unterschiedliche Lehrer für die genannten Fächer zuständig sind. Um dies zu berücksichtigen, werden Schulnoten nicht als alleiniges Maß schulischen Erfolgs im Sekundarbereich herangezogen, sondern zugleich die schulischen Kompetenzen von Kindern betrachtet, welche positiv mit dem besuchten Schulzweig korrelieren sollten: Je kompetenter ein Schüler also ist, desto höher sollte die besuchte Schulform sein. Daher sollten bestimmte Kompetenzbereiche nur in bestimmten Schulformen zu beobachten sein. Um also zu reliableren Aussagen über die Bedeutung sozialer Beziehungen für Schulerfolg im Sekundarbereich gelangen zu können, wird analog zum Durchschnitt aus der Deutsch- und Mathematiknote der *Durchschnitt aus der mathematischen Kompetenz und der Lesekompetenz* als abhängiger Prozess eingeführt. Zur Erfassung der Lesekompetenz lasen die Schüler unterschiedlich lange Texte und bearbeiteten anschließend ein Set von Multiple-Choice-Items zu den jeweiligen Texten. Die Lesekompetenz wurden zu Messzeitpunkt vier mit einem neu entwickeltem, 37 Items umfassenden Lesekompetenztest (Eigenentwicklung, die teils in Kooperation mit dem Institut für Qualitätsentwicklung [Leseverständnistest 7 Hessen 2007] entwickelt wurde) gemessen. Zusätzlich wurden sechs ELFE-1–6-Erweiterungsitems (ELFE-1-6; vgl. Lenhard & Schneider 2005) eingesetzt, die in Kooperation mit den Autoren des ELFE-Lesetests entwickelt worden waren. Die Lesekompetenz ergibt sich jeweils als Summenwert aus der Anzahl der richtig gelösten Items. Die Reliabilität des eingesetzten Verfahrens erwies sich als zufriedenstellend (Cronbachs Alpha = .79). Zur Messung der mathematischen Kompetenz der Schüler wurde zu Messzeitpunkt vier eine Zusammenstellung von insgesamt 44 offenen und geschlossenen Items aus den Bereichen Sachrechnen (14 Items), Arithmetik (22 Items) und Geometrie (8 Items) herangezogen. Die Items stammen aus dem Deutschen Mathematiktest für fünfte Klassen (DEMAT 5+; vgl. Marx & Opitz-Karig 2005) sowie dem Projekt zur Analyse der Leistungsentwicklung in Mathematik (PALMA; vgl. Pekrun et al. 2002). Die mathematische Kompetenz der Schüler ergibt sich als Summenwert aus der Anzahl der richtig gelösten Items mit einer ebenfalls zufriedenstellenden Reliabilität (Cronbachs Alpha = .88).

Tabelle 14 zeigt deskriptive Merkmale<sup>28</sup> beider Maße im Sekundarbereich und bestätigt, dass die schulischen Kompetenzen der Kinder umso besser werden, je höher die besuchte Schulform ist. Es zeigen sich allerdings auch Überlappungen schulischer Kompetenzen zwischen den Schulformen, d.h., bestimmte Kompetenzdurchschnitte sind sowohl an der Hauptschule als auch der Realschule und dem Gymnasium vorzufinden. Für den Notendurchschnitt als Maß schulischen Erfolgs ergeben sich Mittelwertunterschiede zwischen den Schulformen, die rein theoretisch so nicht nachweisbar sein sollten, da die verschiedenen Notenstufen in allen Schulformen gleichermaßen häufig erzielt werden sollten.

**Tabelle 14 Noten und Kompetenzen zu Messzeitpunkt 4 nach Schulformen**

	Hauptschule				Realschule				Gymnasium				Δ Schulformen
	MIN	MAX	M	SD	MIN	MAX	M	SD	MIN	MAX	M	SD	
<b>Notendurchschnitt Deutsch &amp; Mathematik</b>	2	5	3.16	.66	1	4.5	2.88	.62	1	5	2.55	.71	H > R, G * R > G **
<b>Lese- und Mathematik- kompetenzdurchschnitt</b>	6.5	32.5	17.87	4.49	14.5	35.5	24.19	4.29	11	40	28.32	4.83	H < R, G ** R < G **

Anmerkungen: BiKS-8-14, eigene Berechnungen.

\*\* Effekt signifikant bei  $p < .01$ ; \* Effekt signifikant bei  $p < .05$ ; + Effekt signifikant bei  $p < .10$ .

MIN = Minimum; MAX = Maximum; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung.

Δ = Unterschied; H = Hauptschule; R = Realschule, G = Gymnasium.

Tabelle 15 weist darüber hinaus auf einen mittleren Zusammenhang<sup>29</sup> zwischen dem Noten- und Kompetenzdurchschnitt innerhalb der einzelnen Schulformen hin.

**Tabelle 15 Korrelationen der Schulnoten und schulischen Kompetenzen nach Schulform**

	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Alle Schulformen
<b>Notendurchschnitt Deutsch &amp; Mathematik</b>	<b>Notendurchschnitt Deutsch &amp; Mathematik</b>	<b>Notendurchschnitt Deutsch &amp; Mathematik</b>	<b>Notendurchschnitt Deutsch &amp; Mathematik</b>	<b>Notendurchschnitt Deutsch &amp; Mathematik</b>
<b>Lese- und Mathematik- kompetenzdurchschnitt</b>	-.562**	-.371**	-.468**	-.530**

Anmerkungen: BiKS-8-14, eigene Berechnungen.

\*\* Effekt signifikant bei  $p < .01$ ; \* Effekt signifikant bei  $p < .05$ ; + Effekt signifikant bei  $p < .10$ .

<sup>28</sup> Analog zu den deskriptiven Angaben sozialer Beziehungen im Sekundarbereich beziehen sich die Angaben auf die Analytestichprobe.

<sup>29</sup> Dargestellt wird auch hier der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman (*Spearman's Rho*).



Dies indiziert, dass Schulleistungen auch immer in gewisser Weise den Eindruck der Lehrkraft widerspiegeln. Die im Vergleich niedrigste Korrelation dieser beiden Indikatoren an der Realschule weist darauf hin, dass das Erzielen guter Leistungen im mittleren Bildungszweig am wenigsten abhängig von den dort zu beobachtenden schulischen Kompetenzen ist.

### *Methode und Aufbau der Modelle*

Im Sekundarbereich wird erneut überprüft, inwiefern die Schüler in den zu untersuchenden Merkmalen unabhängig voneinander sind oder ob Unterschiede der abhängigen Variablen zu einem nicht zu vernachlässigenden Anteil auf die Zugehörigkeit zu Schulklassen beruhen. Erwartungsgemäß fällt der ICC für den Notendurchschnitt im Sekundarbereich wesentlich höher aus als der im Primarbereich: 13% der Varianz in den Notendurchschnitten können durch Unterschiede hinsichtlich verschiedener Merkmale zwischen den Schulklassen erklärt werden; 87% verbleiben auf Individualebene. Für den Kompetenzdurchschnitt zeigt sich, dass sich 53% der Variabilität in den objektiv gemessenen Leistungen durch eine Zugehörigkeit zu einer Schulklasse erklären lassen. Dieser sehr hohe Wert lässt sich auf die Tatsache zurückführen, dass die Kinder nicht nur verschiedene Schulklassen besuchen, sondern diese Schulklassen auch in verschiedenen Schularten angesiedelt sind. Berücksichtigt man die Zugehörigkeit zu einer der drei Schulformen, dann reduziert sich der ICC auf .11. Folglich ist der Anteil der erklärbaren Varianz in den Kompetenztestwerten auf Individualebene vergleichbar mit dem in den Noten.

Die Analyse der Fähigkeiten der Schüler in Abhängigkeit von verschiedenen sozialen Beziehungen erfolgt als Konsequenz des hohen ICCs mittels *hierarchischer linearer Regression* (vgl. z.B. Rabe-Hesketh & Skrondal 2008; Snijders & Bosken 1999)<sup>30</sup>. Die Schulklasse wird als zweite Ebene eingeführt. Da keine Merkmale unabhängiger Variablen auf Aggregatebene modelliert werden, wird mit dieser Herangehensweise letztlich nur für den nicht unerheblichen Unterschied zwischen den Schulklassen kontrolliert (random intercept). Es wird nicht davon ausgegangen, dass die verschiedenen sozialen Interaktionen innerhalb der einzelnen Schulklassen eine

---

<sup>30</sup> Auch die Prädiktoren des Sekundarbereichs werden um den Gesamtmittelwert zentriert.

unterschiedliche Relevanz besitzen; die Modelle werden daher nicht als Modelle mit random slope spezifiziert:

**Formel 4 Hierarchische lineare Regression Ebene 1 (Kinder)**

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_1 x_{ij} + \beta_2 x_{ij} \dots + e_{ij}$$

Die Interpretation der Regressionskoeffizienten erfolgt analog zur einfachen linearen Regression, indem höhere Werte in den erklärenden Variablen ( $x_{ij}$ ) für zugleich höhere Werte in der abhängigen Variablen ( $Y_{ij}$ ) stehen.

Da die Erhebungen im Sekundarbereich in jährlichem Abstand einmal pro Schuljahr durchgeführt wurden und der Wechsel des Schulklassenkontextes im Sekundarbereich mit wesentlich mehr Änderungen verbunden ist als dies noch für den Primarbereich annehmbar war, erscheint eine Modellierung der zeitlichen Abfolge trotz des Endogenitätsproblems als ungeeignet<sup>31</sup>. Daher sind die Angaben zu den *innerfamiliären und außerfamiliären Beziehungen* und den *Fähigkeiten* auf Individualebene solche, die *gleichzeitig* (Messzeitpunkt vier) erhoben wurden.

Die analog zum Primarbereich berücksichtigten *Kontrollvariablen*<sup>32</sup> befinden sich ebenfalls auf der Individualebene und werden auch in diesen Analysen berücksichtigt. Auch die theoretische Motivation zur Aufnahme der Kontrollvariablen bleibt die gleiche. Lediglich für die Bundeslandzugehörigkeit ist die theoretische Begründung eine andere: Waren vor dem Übergang noch die bundeslandspezifischen Regularien von besonderem Interesse, ist es nun der zwischen den Ländern variierende Stellenwert der Sekundarschulzweige. Während in Bayern die Hauptschule noch einen relativ hohen Stellenwert besitzt, ist sie in Hessen von sehr geringer Bedeutung. Um diese Mehrgliedrigkeit des Sekundarbereichs aber geeignet zu berücksichtigen, wird neben der regionalen Zugehörigkeit auch der *besuchte Schulzweig* kontrolliert (Gymnasium vs. Realschule; Hauptschule vs. Realschule).

---

<sup>31</sup> Dies würde bedeuten, dass die sozialen Beziehungen eines Kindes der fünften Klasse Effekte auf schulischen Erfolg in der sechsten Klasse zeigen sollten bzw. umgekehrt schulische Leistungen des vorangegangenen Schuljahres im Sekundarbereich für die Ausprägung bestimmter Beziehungsmuster des aktuellen Schuljahres verantwortlich wären. Dies wird für die vorliegende Arbeit verworfen.

<sup>32</sup> Die Selbstwirksamkeitserwartungen der Kinder werden im Sekundarbereich nicht einbezogen.

Schließlich wird auch das *jeweils nicht zu analysierende Maß* als Kontrollvariable eingeführt, um zu reliableren Aussagen von der Wirkweise und Bedeutung innerfamiliärer als auch außerfamiliärer Beziehungen für Schulerfolg im Sekundarbereich gelangen zu können.

Für jede dieser Kontrollvariablen werden außerdem *Interaktionseffekte* mit jeder Ausprägung der sozialen Beziehungen geschätzt. Berichtet und interpretiert werden auch in diesem Analyseabschnitt nur signifikante partielle Effekte. Inhaltliche Zielsetzung ist also zum einen, erneut diejenigen Beziehungsmuster identifizieren zu können, die neben einer Unabhängigkeit von anderen bildungsrelevanten Ressourcen auch klassische Faktoren sozial ungleichen Schulerfolgs kompensieren oder auch verstärken können. Zum anderen soll damit auch geprüft werden, inwiefern schulformspezifische Mechanismen wirksam werden und ob sich für das jeweils nicht zu analysierende Maß differenzielle Effekte auf den abhängigen Prozess nachweisen lassen.

Analog zum analytischen Vorgehen des vorangegangenen Abschnitts kann sowohl durch eine *schrittweise Aufnahme* als auch durch die *simultane* Darstellung der Effekte sozialer Beziehungen letztendlich die relative Bedeutung einzelner Beziehungen – abschließend auch in einem kombinierten Modell – untersucht werden.

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Innerfamiliäre Beziehungen im Primarbereich

#### 4.1.1 Innerfamiliäre Beziehungen und Schulerfolg zum Übertrittszeugnis

Ziel des folgenden ersten Analyseabschnitts ist es, die Zusammenhänge innerfamiliärer Beziehungen mit den übergangsrelevanten Notenleveln darzustellen. Tabelle 16 zeigt dazu zunächst deskriptive Zusammenhänge<sup>33</sup> der Strukturen und Prozesse der Eltern-Kind-Beziehung zu Beginn der vierten Klasse mit den übergangsrelevanten Notenleveln Mitte der vierten Klasse.

**Tabelle 16 Korrelationen innerfamiliärer Beziehungen mit Schulerfolg Mitte der vierten Klasse**

	Notenlevel
Familienform: Alleinerziehend	-.107**
Anzahl der Geschwister	-.118**
Schulische Unterstützung durch Eltern (KS)	.074**
Schulische Erwartungen der Eltern (ES)	-.133**
Konflikte: Schulische (ES)	-.230**
Entscheidungsfindung: Gemeinsam (KS)	.140**
Respektvoller Umgang (KS)	.227**
Familienstimmung (ES)	.049

Anmerkungen: BiKS-8-14, eigene Berechnungen. KS = Kindsicht; ES = Elternsicht

\*\* Effekt signifikant bei  $p < .01$ ; \* Effekt signifikant bei  $p < .05$ ; + Effekt signifikant bei  $p < .10$ .

Mit Ausnahme der von den Eltern berichteten Familienstimmung weisen sowohl die strukturellen Indikatoren des Eltern-Kind-Umgangs als auch Indikatoren der schulbezogenen und alltäglichen Eltern-Kind-Interaktion signifikante Zusammenhänge mit Schulnoten auf: Kinder aus alleinerziehenden Haushalten und Kinder mit vielen Geschwistern erreichen niedrigere Notenlevel – ebenso wie Kinder, deren Eltern hohe Erwartungen an sie stellen und von vielen Konflikten hinsichtlich

<sup>33</sup> Dargestellt wird auch hier der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman (*Spearman's Rho*).

schulischer Belange berichten. Ein unterstützendes Verhalten seitens der Eltern hängt dagegen signifikant positiv mit höheren Notenleveln zusammen ebenso wie ein respektvoller Umgang und das gemeinsame Entscheiden über Unternehmungen in der Freizeit.

Multivariate Analysen können näheren Aufschluss über die diesen Zusammenhängen zugrunde liegenden Mechanismen liefern. Dazu werden mittels multinomialer logistischer Regression Effekte innerfamiliärer Beziehungen zu Beginn der vierten Klasse auf das Notenniveau Mitte der vierten Klasse geschätzt (vgl. Kapitel II, 3.3.1) und in Tabelle 17 abgebildet. Für die folgenden Analysen stehen 1359 Fälle zur Verfügung. Die Differenz zur Ausgangsstichprobe ergibt sich sowohl durch fehlende Werte im Elterninterview, dem Schülerfragebogen und den kindbezogenen Einschätzungsbogen als auch durch Stichprobenausfälle von Messzeitpunkt eins zu Messzeitpunkt drei (vgl. Kapitel II, 3.1.1).

Bezüglich der Indikatoren, die die zeitgebundene Möglichkeit zu interagieren repräsentieren (strukturelle Indikatoren), bestätigt sich der deskriptive Befund, dass Kinder aus alleinerziehenden Haushalten und Kinder mit vielen Geschwistern eine signifikant niedrigere Chance auf das Erreichen eines hohen als eines mittleren bzw. niedrigen Leistungsniveaus haben (vgl. Modell 1.1, 1.2). Auch unter Einbezug von Indikatoren, die prozessuale Aspekte der Eltern-Kind-Interaktion abbilden, bleiben diese Zusammenhänge erhalten (vgl. Modell 4.1, 4.2). Damit kann als erster Befund festgehalten werden, dass offensichtlich sowohl Strukturen als auch Prozesse des familialen Miteinanders von Bedeutung sind. Auch unter Berücksichtigung individueller und sozialer Merkmale<sup>34</sup> eines Schülers erzielen Kinder, die mit nur einem Elternteil aufwachsen (vgl. Modell 5.1, 5.2), und Kinder aus personenreichen Haushalten seltener Notenlevel, die sie zu einem Übergang auf das Gymnasium berechtigen (vgl. Modell 5.1). Es ist also nicht davon auszugehen, dass Familienstrukturen nur vermittelt über eine dadurch bedingte unterschiedliche Verfügbarkeit von Ressourcen Effekte auf Schulleistungen haben. Auch die Annahme, dass Kinder aus alleinerziehenden Haushalten (vgl. Modell 7.1, 7.2) und Kinder mit vielen Geschwistern (vgl. Modell 7.1) lediglich ein weniger gutes Bild ihrer eigenen Kompetenzen haben, kann verworfen werden. Durch den Einbezug der

---

<sup>34</sup> Effekte dieser Kontrollvariablen werden im Folgenden nur an den Stellen thematisiert, an denen ein direkter inhaltlicher Bezug auftritt.

Tabelle 17 Innerfamiliäre Beziehungen und Schulerfolg Mitte der vierten Klasse

	Modell 1.1 Notenlevel hoch vs. niedrig	Modell 1.2 Notenlevel hoch vs. mittel	Modell 2.1 Notenlevel hoch vs. niedrig	Modell 2.2 Notenlevel hoch vs. mittel	Modell 3.1 Notenlevel hoch vs. niedrig	Modell 3.2 Notenlevel hoch vs. mittel	Modell 4.1 Notenlevel hoch vs. niedrig	Modell 4.2 Notenlevel hoch vs. mittel
Bildungshintergrund: Abitur								
sozioökonomische Position								
Migrationshintergrund								
Geschlecht: Mädchen								
Bundesland: Bayern								
Notenlevel Mitte der dritten Klasse								
Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn der vierten Klasse								
<i>Effekte innerfamiliärer Beziehungen zu Beginn der vierten Klasse</i>								
<i>Strukturelle Indikatoren</i>								
Familienform: Alleinerziehend	.49 (.10)**	.53 (.14)*					.54 (.10)**	.58 (.14)*
Anzahl der Geschwister	.71 (.05)**	.83 (.07)*					.73 (.05)**	.85 (.07)*
<i>Prozessuale Indikatoren mit schulnahen Inhalten</i>								
Schulische Unterstützung durch Eltern (KS)			1.77 (.31)**	1.81 (.37)**			1.38 (.26) <sup>+</sup>	1.50 (.32) <sup>+</sup>
Schulische Erwartungen der Eltern (ES)			.71 (.07)**	.75 (.11) <sup>+</sup>			.71 (.07)**	.75 (.11) <sup>+</sup>
Konflikte in schulischen Belangen (ES)			.29 (.04)**	.55 (.11)**			.29 (.04)*	.56 (.12)**
<i>Prozessuale Indikatoren mit alltäglichen Inhalten</i>								
Entscheidungsfindung: Gemeinsam (KS)					2.56 (.36)**	1.79 (.36)**	2.35 (.35)**	1.71 (.34)**
Respektvoller Umgang (KS)					1.48 (.11)**	1.38 (.12)**	1.40 (.11)**	1.30 (.13)**
Familienstimmung (ES)					1.23 (.18)*	1.25 (.19)	1.09 (.16)	1.10 (.18)
Pseudo R <sup>2</sup>	.016		.041		.041		.083	

Fortsetzung Tabelle 17 Innerfamiliäre Beziehungen und Schulerfolg Mitte der vierten Klasse

	Modell 5.1 Notenlevel hoch vs. Niedrig	Modell 5.2 Notenlevel hoch vs. mittel	Modell 6.1 Notenlevel hoch vs. niedrig	Modell 6.2 Notenlevel hoch vs. mittel	Modell 7.1 Notenlevel hoch vs. niedrig	Modell 7.2 Notenlevel hoch vs. mittel
Bildungshintergrund: Abitur	2.94 (.50)**	2.63 (.60)**	2.42 (.56)**	2.38 (.54)**	2.72 (.49)**	2.50 (.58)**
sozioökonomische Position	1.04 (.01)**	1.01 (.01) <sup>+</sup>	1.04 (.09)**	1.01 (.01)	1.04 (.01)**	1.01 (.01) <sup>+</sup>
Migrationshintergrund	.53 (.10)**	.66 (.16) <sup>+</sup>	.82 (.20)	.80 (.20)	.51 (.10)**	.65 (.16) <sup>+</sup>
Geschlecht: Mädchen	1.04 (.17)	.86 (.16)	.86 (.19)	.83 (.17)	1.19 (.21)	.95 (.18)
Bundesland: Bayern	1.08 (.21)	1.13 (.24)	2.34 (.62)**	1.42 (.30)	1.09 (.22)	1.13 (.24)
Notenlevel Mitte der dritten Klasse			12.37 (.19)**	3.09 (.38)**		
Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn der vierten Klasse					4.40 (.79)**	3.07 (.65)**
<i>Effekte innerfamiliärer Beziehungen zu Beginn der vierten Klasse</i>						
<i>Strukturelle Indikatoren</i>						
Familienform: Alleinerziehend	.58 (.12)**	.62 (.15)*	.72 (.22)	.70 (.19)	.53 (.11)**	.58 (.14)*
Anzahl der Geschwister	.77 (.06)**	.87 (.08)	.86 (.08)	.91 (.09)	.77 (.06)**	.88 (.08)
<i>Prozessuale Indikatoren mit schulnahen Inhalten</i>						
Schulische Unterstützung durch Eltern (KS)	1.26 (.25)	1.43 (.33)	1.28 (.31)	1.43 (.34)	1.01 (.22)	1.20 (.28)
Schulische Erwartungen der Eltern (ES)	.91 (.10)	.87 (.13)	1.03 (.15)	.92 (.14)	.83 (.09) <sup>+</sup>	.82 (.12)
Konflikte in schulischen Belangen (ES)	.30 (.05)**	.56 (.13)*	.56 (.12)**	.76 (.18)	.36 (.06)*	.64 (.15) <sup>+</sup>
<i>Prozessuale Indikatoren mit alltäglichen Inhalten</i>						
Entscheidungsfindung: Gemeinsam (KS)	2.08 (.32)**	1.68 (.34)*	1.54 (.31)*	1.48 (.32) <sup>+</sup>	2.00 (.31)**	1.62 (.32)*
Respektvoller Umgang (KS)	1.38 (.11)**	1.28 (.12)**	1.35 (.16)**	1.24 (.13)*	1.29 (.12)**	1.22 (.12)*
Familienstimmung (ES)	1.23 (.19)	1.23 (.19)	1.23 (.24)	1.23 (.22)	1.20 (.20)	1.20 (.19)
<i>Pseudo R<sup>2</sup></i>	.164		.386		.198	

Fortsetzung Tabelle 17 Innerfamiliäre Beziehungen und Schulerfolg Mitte der vierten Klasse

	Modell 8.1 Notenlevel hoch vs. Niedrig	Modell 8.2 Notenlevel hoch vs. mittel	Modell 9.1 Notenlevel hoch vs. niedrig	Modell 9.2 Notenlevel hoch vs. mittel	Modell 10.1 Notenlevel hoch vs. niedrig	Modell 10.2 Notenlevel hoch vs. mittel
Bildungshintergrund: Abitur	2.44 (.56)**	2.40 (.54)**	2.31 (.52)**	2.41 (.70)**	1.71 (.51) <sup>+</sup>	2.05 (.59)*
sozioökonomische Position	1.03 (.01)**	1.01 (.01)	1.04 (.01)**	1.01 (.01) <sup>+</sup>	1.03 (.01)**	1.01 (.01)
Migrationshintergrund	.81 (.20)	.83 (.16)	.53 (.10)**	.66 (.16) <sup>+</sup>	.81 (.20)	.79 (.20)
Geschlecht: Mädchen	.86 (.19)	.80 (.20)	1.03 (.17)	.86 (.16)	.84 (.19)	.83 (.16)
Bundesland: Bayern	2.31 (.61)**	1.42 (.31) <sup>+</sup>	1.08 (.21)	1.13 (.24)	2.30 (.61)**	1.43 (.31) <sup>+</sup>
Notenlevel Mitte der dritten Klasse	11.48 (1.79)**	2.86 (.37)**			11.54 (1.79)**	2.88 (.37)**
Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn der vierten Klasse						
<i>Effekte innerfamiliärer Beziehungen zu Beginn der vierten Klasse</i>						
Familienform: Alleinerziehend	.70 (.21)	.71 (.19)	.58 (.12)**	.62 (.15)*	.71 (.21)	.70 (.19)
Anzahl der Geschwister	.78 (.09)*	.95 (.13)	.77 (.06)**	.87 (.08)	.86 (.08)	.91 (.09)
Schulische Unterstützung durch Eltern (KS)	1.27 (.32)	1.42 (.33)	1.26 (.26)	1.43 (.33)	1.32 (.32)	1.45 (.35)
Schulische Erwartungen der Eltern (ES)	1.04 (.15)	.91 (.14)	.91 (.10)	.87 (.13)	1.02 (.14)	.91 (.14)
Konflikte: Schulische (ES)	.54 (.12)**	.76 (.18)	.30 (.05)**	.56 (.13)*	.54 (.12)**	.75 (.18)
Entscheidungsfindung: Gemeinsam (KS)	1.52 (.30)*	1.49 (.32) <sup>+</sup>	1.69 (.33)**	1.54 (.34) <sup>+</sup>	1.15 (.30)	1.28 (.31)
Respektvoller Umgang (KS)	1.36 (.16)**	1.24 (.13)*	1.37 (.11)**	1.30 (.12)**	1.34 (.16)*	1.24 (.13)*
Familienstimmung (ES)	1.21 (.24)	1.23 (.22)	1.22 (.19)	1.22 (.19)	1.19 (.23)	1.23 (.21)
<i>Differenzielle Effekte innerfamiliärer Beziehungen zu Beginn der vierten Klasse</i>						
Anzahl der Geschwister*Abitur	1.45 (.321) <sup>+</sup>	.83 (.17)				
Entscheidungsfindung: Gemeinsam (KS)*Abitur			2.02 (.70)*	1.18 (.42)	2.54 (1.15)*	1.38 (.51)
<i>Pseudo R<sup>2</sup></i>	.388		.165		.388	



Fortsetzung Tabelle 17 Innerfamiliäre Beziehungen und Schulerfolg Mitte der vierten Klasse

	Modell 11.1 Notenlevel hoch vs. Niedrig	Modell 11.2 Notenlevel hoch vs. mittel	Modell 12.1 Notenlevel hoch vs. niedrig	Modell 12.2 Notenlevel hoch vs. mittel	Modell 13.1 Notenlevel hoch vs. niedrig	Modell 13.2 Notenlevel hoch vs. mittel
Bildungshintergrund: Abitur	2.93 (.50)**	2.68 (.62)**	2.41 (.55)**	2.44 (.56)**	2.39 (.56)**	2.37 (.55)**
sozioökonomische Position	1.04 (.01)**	1.01 (.01)*	1.03 (.01)**	1.01 (.01)	1.04 (.01)**	1.01 (.01)
Migrationshintergrund	.54 (.10)**	.66 (.17)	.84 (.21)	.83 (.21)	.78 (.20)	.76 (.20)
Geschlecht: Mädchen	1.03 (.17)	.85 (.16)	.86 (.19)	.83 (.16)	.93 (.21)	.90 (.18)
Bundesland: Bayern	1.09 (.21)	1.13 (.24)	2.35 (.62)**	1.42 (.31) <sup>+</sup>	2.38 (.64)**	1.45 (.32) <sup>+</sup>
Notenlevel Mitte der dritten Klasse			11.45 (1.79)**	2.86 (.37)**	11.62 (1.82)**	2.90 (.36)**
Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn der vierten Klasse					2.36 (.56)**	2.41 (.56)**
<i>Effekte Innerfamiliäre Beziehungen zu Beginn der vierten Klasse</i>						
Familienform: Alleinerziehend	.58 (.12)**	.62 (.15)*	.72 (.22)	.72 (.19)	.67 (.20)	.67 (.17)
Anzahl der Geschwister	.77 (.06)**	.87 (.08)	.86 (.09)	.91 (.09)	.87 (.09)	.92 (.09)
Schulische Unterstützung durch Eltern (KS)	1.26 (.25)	1.43 (.33)	1.28 (.31)	1.44 (.34)	1.06 (.31)	1.23 (.30)
Schulische Erwartungen der Eltern (ES)	.91 (.10)	.87 (.13)	1.03 (.14)	.91 (.14)	.98 (.14)	.88 (.13)
Konflikte in schulischen Belangen (ES)	.30 (.05)**	.56 (.13)**	.56 (.12)**	.75 (.18)	.60 (.13)*	.81 (.20)
Entscheidungsfindung: Gemeinsam (KS)	2.08 (.32)**	1.68 (.34)*	1.54 (.31)*	1.48 (.32) <sup>+</sup>	1.51 (.30)*	1.46 (.32) <sup>+</sup>
Respektvoller Umgang (KS)	1.29 (.12)**	1.12 (.13)	1.25 (.17) <sup>+</sup>	1.09 (.14)	1.30 (.16)*	1.19 (.13)
Familienstimmung (ES)	1.21 (.19)	1.20 (.19)	1.22 (.24)	1.22 (.21)	1.23 (.24)	1.19 (.21)
<i>Differenzielle Effekte innerfamiliärer Beziehungen zu Beginn der vierten Klasse</i>						
Respektvoller Umgang (KS)*Abitur	1.19 (.19)	1.43 (.29) <sup>+</sup>	1.21 (.26)	1.45 (.31) <sup>+</sup>		
Schulische Unterstützung durch Eltern (KS)*Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn der vierten Klasse					.33 (.20) <sup>+</sup>	.39 (.21) <sup>+</sup>
Pseudo R <sup>2</sup>	.165		.387		.397	

Anmerkungen: BiKS-8-14, eigene Berechnungen; Substichprobe n = 1359.

Multinomiale logistische Regression (odds ratios; Standardfehler in Klammern; korrigiert für 138 cluster (Schulklassen); Variablen zentriert um den Gesamtmittelwert).

ES = Elternsicht; KS = Kindsicht. \*\* Effekt signifikant bei  $p < .01$ ; \* Effekt signifikant bei  $p < .05$ ; <sup>+</sup> Effekt signifikant bei  $p < .10$ .

Leistungsrückmeldungen aus dem vorangegangenen Jahr werden die Effekte der Familienform insignifikant (vgl. Modell 5.1, 5.2 mit Modell 6.1, 6.2). Interpretieren lässt sich dieser Umstand als frühe Wirkung familialer Strukturen in der Bildungskarriere eines Kindes ohne differenzielle Veränderungseffekte für die Subgruppe der Alleinerziehenden. Das bedeutet, dass Kinder, die mit nur einem Elternteil im Haushalt aufwachsen, schlechtere Chancen auf das Erreichen des höchsten Notenlevels haben und diese Nachteile im Zeitverlauf auch nicht kompensieren können – wenngleich sich die Diskrepanz zu Kindern, die mit beiden Elternteilen im Haushalt leben, nicht vergrößert.

Dies scheint sich zunächst auch für die Familiengröße zu bestätigen: Der Haupteffekt zur Zahl der Geschwister verliert ebenfalls nach Aufnahme des vorangegangenen Notenniveaus an Signifikanz (vgl. Modell 5.1 mit Modell 6.1).

Durch die Betrachtung von möglichen Interaktionen der Strukturvariablen mit anderen bildungsrelevanten Faktoren kann jedoch von einem Schereneffekt berichtet werden. Während Kinder bildungsferner Haushalte, insbesondere aus großen Familien, von der dritten zur vierten Klasse hinter Schülern bildungsnaher Schichten zurückfallen (vgl. Modell 8.1: Haupteffekt „Zahl der Geschwister“ mit Haupteffekt „Bildungshintergrund“), profitieren Kinder aus bildungsnahen Haushalten tendenziell vor allem bei vielen Geschwistern vom Humankapital der Eltern (vgl. Modell 8.1: Effekt des Interaktionsterms mit Haupteffekt „Bildungshintergrund“). Unter theoretischen Gesichtspunkten sind folglich die Möglichkeiten zur Interaktion mit den Eltern und der daran geknüpfte Austausch von Humankapital im Primarbereich für den schulischen Erfolg aller Kinder von Bedeutung. Familienstrukturen, die die Häufigkeit des Kontaktes reduzieren, vermindern die Chance, solche Noten zu erreichen, die zum Übergang auf das Gymnasium berechtigen. Die Annahme, nach der insbesondere die Chancen auf Bildungserfolg von Kindern aus bildungsnahen Haushalten aufgrund geringerer zeitlicher Zuwendung durch die Eltern gemindert werden sollten, kann dagegen nicht bestätigt werden. Im Gegenteil, eine Veränderung der Notenlevel betrachtend sind Schüler in humankapitalreichen im Vergleich zu humankapitalärmeren Elternhäusern in ihren Bildungserfolgen nicht stärker davon betroffen, in kinderreichen Haushalten aufzuwachsen. In solchen Familien begünstigen viele Geschwister offensichtlich sogar die Akkumulation von Humankapital – möglicherweise gerade über den Austausch mit den anderen

Familienmitgliedern. Eine Angleichung der Bildungschancen an die der Kinder aus kleineren Familien kann aber dadurch nicht erzielt werden.

Neben den Strukturen der Herkunftsfamilie wiesen in der deskriptiven Darstellung auch die signifikant positiven Korrelationen der Prozessvariablen – speziell solche mit direktem schulischen Bezug – mit den Schulnoten auf deren Bedeutsamkeit in der Bildungskarriere eines Kindes hin. Dementsprechend erhöht eine hohe schulische Unterstützung der Eltern die Chance auf das Erreichen eines hohen Notenlevels im Gegensatz zu einem mittleren und niedrigen Notenlevel, während hohe schulische Erwartungen der Eltern sowie Konflikte über schulische Angelegenheiten die Chance verringern (vgl. Modell 2.1, 2.2). Auch unter Einbezug der familialen Strukturen und der Indikatoren eines alltäglichen Umgangs der Familienmitglieder miteinander sind diese Zusammenhänge nachweisbar, wenngleich der Effekt der schulischen Unterstützung durch die Eltern an dieser Stelle weniger stark ausgeprägt ist (vgl. Modell 4.1, 4.2).

Neben der Bedeutung der schulnahen Eltern-Kind-Interaktion in Relation zu anderen Maßen sozialer Beziehungen innerhalb der Familie werden im nächsten Schritt zusätzlich spezifische Herkunftsmerkmale geprüft. Zu erkennen ist, dass die Unterstützung und die Erwartungen der Eltern keinen signifikanten Zusammenhang mehr mit Schulerfolg aufweisen und daher offensichtlich nicht unabhängig von den elterlichen Ressourcen mit Bildungserfolg einhergehen (vgl. Modell 4.1, 4.2 mit Modell 5.1, 5.2).

Der Konflikte über schulische Angelegenheiten abbildende Indikator zeigt dagegen unvermittelt über soziale und individuelle Charakteristika einen Effekt auf die übertrittsrelevanten Notenlevel, sodass unabhängig von diesen Merkmalen die Chance auf das Erzielen eines hohen Notendurchschnitts gemindert wird (vgl. Modell 5.1, 5.2). Die Annahme, dass hier möglicherweise eine umgekehrte Interpretation adäquat wäre – nämlich, dass schulische Konflikte insbesondere dann auftreten, wenn Kinder leistungsschwach sind – findet lediglich in der Unterscheidung zwischen Schülern mit einer Eignung für das Gymnasium versus die Realschule Bestätigung (vgl. Modell 5.2 mit Modell 6.2). Möglicherweise lagen die Konflikte, über die die Eltern in der vierten Klasse Auskunft gaben, aber bereits in der dritten Klasse vor und haben zu diesem Zeitpunkt bereits die Chancen der Kinder auf das Erzielen eines hohen im Vergleich zu einem mittleren Niveau reduziert. Damit indiziert das insignifikante

Chancenverhältnis folglich auch, dass sich die Leistungsunterschiede zwischen Schülern hoher und mittlerer Notenlevel von der dritten zur vierten Klasse bedingt durch Streitgespräche mit den Eltern nicht noch verstärkt haben.

Hinsichtlich hoher und niedriger Notenlevel mindern Diskussionen über schulische Angelegenheiten zwischen Eltern und Kind dagegen auch nach Hinzunahme der den Konflikten vorangegangenen Leistungen die Chance auf Bildungserfolg (vgl. Modell 6.2). Auch wenn berücksichtigt wird, dass bestimmte Leistungen schulische Konflikte bedingen, folgen demnach diesen Auseinandersetzungen dennoch schlechtere Chancen auf den Übertritt in das Gymnasium. Gleichzeitig denkbar wäre, dass Kinder, die zu Beginn der vierten Klasse viele Diskussionen über Hausaufgaben etc. führen, nicht nur solche mit Leistungsrückständen gegenüber Kindern ohne diese Konflikte sind (vgl. Modell 5.1, 5.2), sondern dass sich diese Rückstände im Vergleich zu Schülern, die diese Diskussionen nicht führen, sogar noch vergrößert haben (vgl. Modell 6.2).

Schließlich werden auch die Überzeugungen, die ein Kind hinsichtlich seines eigenen Leistungsvermögens vertritt, aufgenommen und es zeigt sich, dass Kinder aus Haushalten mit Konflikten über schulische Angelegenheiten auch unter Berücksichtigung der eigenen Selbstwirksamkeitserwartungen nach wie vor schlechtere Chancen auf das Erzielen des höchsten Notenniveaus haben (vgl. Modell 7.1, 7.2).

Durch die Berücksichtigung der Selbstwirksamkeitserwartungen der Kinder zeigt sich darüber hinaus ein Befund für die von den Kindern wahrgenommene schulische Unterstützung der Eltern. Für Schüler, die sehr überzeugt von ihrem eigenen Können sind, kann aufgezeigt werden, dass – unter Berücksichtigung des Anteils an schulischer Unterstützung, der durch die vorangegangene Performanz bedingt ist – die Chancen auf höchste schulische Leistungen bedingt durch diese hohe Kompetenzüberzeugung (vgl. Modell 13.1, 13.2: Haupteffekt „schulische Unterstützung durch die Eltern“ mit Haupteffekt „Selbstwirksamkeitserwartungen zu Beginn der vierten Klasse“) bei gleichzeitig hoher schulischer Unterstützung durch die Eltern tendenziell weniger stark ausgeprägt sind (vgl. Modell 13.1, 13.2: Effekt des Interaktionsterms mit Haupteffekt „Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn der vierten Klasse“). Eine positive Bestärkung der Eltern bewirkt also bei sehr

selbstbewussten Schülern keine zusätzliche Leistungssteigerung, sondern hemmt diese eher.

Schließlich zeigt sich auch für die Erwartungen der Eltern im Zusammenhang mit den leistungsbezogenen Überzeugungen ein spezifisches Muster (vgl. Modell 7.1): Abhängig von der Ausprägung der Kompetenzüberzeugung weisen Kinder von Eltern mit hohen Erwartungen eine tendenziell geringere Chance auf, ein hohes Notenlevel statt eines niedrigen zu erreichen.

Die Befunde zu den im Haushalt vorherrschenden Konflikten bestätigen schlussfolgernd nochmals die theoretische Annahme, gemäß derer Beeinträchtigungen des familialen Miteinanders dem Erwerb von Humankapital hinderlich sind. Die Hypothese einer geeigneten Transmission bildungsrelevanter elterlicher Ressourcen auf ihre Kinder gerade durch eine explizit positive schulbezogene Interaktion konnte dagegen nicht belegt werden – weder für humankapitalreiche noch humankapitalarme Haushalte. Vielmehr weisen das elterliche Interesse sowie deren Erwartungen offensichtlich eine inhaltliche Anbindung an die Selbstwirksamkeitserwartungen der Kinder auf, wodurch sich die Notwendigkeit einer näheren Überprüfung dieser Zusammenhänge ergibt.

Nach der Analyse der schulbezogenen Interaktionen zwischen Eltern und Kind als qualitativem bzw. prozessuellem Aspekt der innerfamilialen Beziehungen werden im dritten Indikatorenblock auch diejenigen Beziehungsdimensionen des Familienlebens untersucht, die keinen direkten schulischen Bezug besitzen (prozessuale Indikatoren mit alltäglichen Inhalten), aber ebenfalls deskriptiv einen Einfluss andeuteten. Der von den Kindern als respektvoll empfundene Umgang und eine berichtete gemeinsame Entscheidungsfindung hinsichtlich der Freizeitgestaltung erhöhen die Chancen auf das Erreichen eines hohen Notenniveaus ebenso wie eine von den Eltern berichtete positive Familienstimmung (vgl. Modell 3.1, 3.2). Nach Hinzunahme der strukturellen Dimensionen und den Indikatoren schulischer Interaktion ist die Bedeutung der elterlichen Wahrnehmung des Familienklimas in Bezug auf Bildungserfolg vernachlässigbar, d.h., der Familienalltag erhöht in Relation zur schulischen Eltern-Kind-Interaktion offensichtlich nur dann die Chance auf das Erzielen hoher Notenlevel, wenn die Angaben zur alltäglichen Interaktion von den Kindern stammen (vgl. Modell 3.1, 3.2 mit Modell 4.1, 4.2). Auch nach Hinzunahme individueller Merkmale zeigen die Indikatoren zur Entscheidungsfindung und dem

respektvollen Umgang im Haushalt aus Kindperspektive einen beständigen signifikanten Einfluss (vgl. Modell 5.1, 5.2).

Um zusätzlich zu prüfen, ob das alltägliche Verhältnis zu den Eltern aus Kindsicht – wenngleich nicht bedingt durch die familialen Ressourcen oder durch kindspezifische Merkmale – nur deshalb mit Bildungschancen zusammenhängt, weil möglicherweise über den intensiven Kontakt das Vertrauen der Schüler in ihre eigenen Fähigkeiten gestärkt wird, gehen in einem weiteren Modell die Selbstwirksamkeitserwartungen der Schüler ein. Es zeigt sich, dass die Effekte nahezu stabil bleiben (vgl. Modell 5.1, 5.2 mit Modell 7.1, 7.2) und damit alltägliche innerfamiliale Prozesse unabhängig von den leistungsbezogenen Überzeugungen mit schulischem Erfolg einhergehen.

Wenngleich die Annahme, dass es die Noten sind, welche die Eltern-Kind-Interaktion bedingen (und nicht umgekehrt), für Interaktionen mit schulischem Bezug plausibler scheint, wird sie dennoch auch für das alltägliche Miteinander berücksichtigt. Die sich als signifikant erweisenden Haupteffekte des respektvollen Umgangs und der Entscheidungsfindung im Haushalt sowohl im Vergleich hoher und mittlerer Notenlevel als auch im Vergleich hoher und niedriger Notenlevel erlauben entsprechend eine Verwerfung der Annahme (vgl. Modell 6.1, 6.2). Interaktionseffekte mit dem familialen Bildungshintergrund sollen in einem nächsten Schritt aufdecken, ob innerfamiliale Verständigungen ohne schulnahe Inhalte der Transmission elterlichen Humankapitals in allen Haushalten dienlich sind oder ob diese nur für Kinder, deren Eltern selbst über ein hohes Humankapital verfügen, Bedeutung erhalten.

Der signifikant partielle Effekt der Entscheidungsfindung (vgl. Modell 10.1) bei gleichzeitig insignifikanten Haupteffekten (vgl. Modell 10.1, 10.2) weist darauf hin, dass es tatsächlich nur die Schüler aus bildungsnahen Haushalten sind, deren Chancen auf sehr gute schulische Leistungen im Vergleich zu schlechten positiv mit der Art und Weise der Entscheidungsfindung zusammenhängen. Der partielle Effekt des alltäglichen Miteinanders mit der Bildungsherkunft der Kinder ohne die Berücksichtigung des vorangegangenen Leistungsniveaus – also unter der Annahme, dass die Güte dieser Interaktionen sich unabhängig von vorangegangenen Leistungen ausprägt – verweist aber darauf, dass neben der vornehmlichen Relevanz für humankapitalreiche Familien (vgl. Modell 9.1: Effekt des Interaktionsterms) auch

Kinder bildungsferner Herkunft (vgl. Modell 9.1, 9.2: Haupteffekt) mittels dieser Aspekte des innerfamiliären Miteinanders bessere Leistungen erzielen können. Dies indiziert, dass das gemeinsame Entscheiden auch für bildungsferne Familien zu einmaligen Leistungsvorsprüngen führt, während nur Kinder humankapitalreicher Elternhäuser diese Vorsprünge mittels einer gemeinsamen Entscheidungsfindung in alltäglichen Belangen noch ausbauen können – also mehrmalig von diesen intakten Beziehungen profitieren. Ähnliches kann für den respektvollen Umgang im Alltag berichtet werden. Im Vergleich hoher und niedriger Notenlevel sind es ausschließlich Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern, die mittels dieses Umgangs Leistungsvorsprünge erzielen können (vgl. Modell 11.2 und 12.2: signifikanter Effekt zum Interaktionsterm mit Modell 11.2 und 12.2: insignifikanter Haupteffekt). Hohe und niedrige Schulleistungen vergleichend erzielen aber alle Kinder (mehrmalig) bei einem respektvollen Umgang im Haushalt bessere Schulnoten (vgl. Modell 11.1 und 12.1: signifikanter Haupteffekt mit Modell 11.1 und 12.1: insignifikanter Effekt zum Interaktionsterm).

Insgesamt kann damit Colemans Annahme, dass es insbesondere bildungsnahen Eltern mittels enger Beziehungen zu ihren Kindern gelingt, das eigene Humankapital zu übertragen (vgl. Kapitel II, 1.1), nur für die – zunächst eher kontraintuitiven – Indikatoren einer alltäglichen Interaktion aus Kindperspektive bestätigt werden.

Zusammenfassend kann man davon ausgehen, dass sich der erste Eindruck eines signifikanten Zusammenhangs des familiären Miteinanders mit übertrittsrelevanten Notendurchschnitten durch die deskriptiven Befunde in multivariater Betrachtungsweise bestätigen lässt. Die Hypothese, dass Sozialkapital eine bedeutende Ressource des familiären Haushaltes sei, kann durch die vorgestellten Ergebnisse bestätigt werden (vgl. Kapitel II, 2). Sowohl die Quantität als auch die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung erweisen sich als wirksame Prädiktoren für das Erreichen eines hohen Notenniveaus und damit für Bildungserfolg. Die untersuchten Merkmale der Struktur und des Rahmens der Beziehung zwischen Eltern und Kind sind für die Akkumulation von Humankapital also ebenso wichtig wie die tatsächliche Art und Weise des Umgangs miteinander. Das heißt, die Möglichkeit zu interagieren, ist genauso relevant wie das, was aus dieser Möglichkeit gemacht wird. Einschränkend ist zu beachten, dass die Strukturen der Familie zwar über deren Form und Größe

Eingang in die Analysen gefunden haben, aber deshalb nicht als Indikatoren einer tatsächlich stattfindenden Interaktion betrachtet werden dürfen. Die Ergebnisse zum negativen Einfluss innerfamiliärer Konflikte stärken dagegen auch aus qualitativer Perspektive das Argument der Relevanz interaktionsstörender Faktoren zwischen Eltern und Kind.

Auch wenn vorliegende Indikatoren letztlich nur einen kleinen Ausschnitt des familialen Miteinanders abbilden können, wird in den Analysen weiterhin deutlich, dass sowohl Angaben zur nicht-schulbezogenen Verständigung zwischen Eltern und Kind als auch solche zum schulbezogenen Eltern-Kind-Umgang eine eigenständige Berechtigung erfahren, wenngleich über unterschiedliche Wirkmechanismen. Sozialkapital als für den Bildungserfolg bedeutende Ressource liegt also generell in der Beziehung zwischen den Familienmitgliedern und eben nicht ausschließlich in Interaktionen mit explizit schulischem Bezug. Die Befunde deuten allerdings darauf hin, dass gerade solche Beziehungsaspekte wichtig sind, deren Inhalte keine schulnahen Themen sind.

Die theoretisch implizierte besondere Relevanz intakter innerfamiliärer sozialer Beziehungen in bildungsnahen Familien kann darüber hinaus auch nur für ebendiese alltäglichen Interaktionen nachgewiesen werden. Über solche Beziehungsmerkmale – sich ernst genommen fühlen und gemeinsame Entscheidungen zu treffen – findet also offensichtlich eine Förderung statt, die vornehmlich Eltern mit eigener positiver Bildungserfahrung möglich ist. Die Aspekte innerfamiliärer Beziehungen mit bildungsnahen Inhalten sind indessen vor allem in Relation zu den kindeigenen Überzeugungen über das eigene Leistungsvermögen zu verstehen: Ein positives Unterstützungsverhalten der Eltern in schulischen Belangen hemmt die Chancen auf sehr gute Schulleistungen für Schüler mit einem hohen Glauben an die eigene Selbstwirksamkeit. Haben die Kinder gleiche Vorstellungen über das eigene Leistungsvermögen, dann zeigt sich für hohe schulische Erwartungen der Eltern ebenfalls eine niedrigere Chance, ein hohes Notenlevel zu erzielen. Dementsprechend findet eine direkte Transmission von Humankapital – entgegen der theoretischen Annahmen – ausgerechnet über die Prozesse statt, die wesentlich stärker mit dem Familienleben im Allgemeinen zusammenhängen und nicht nur einen kleinen, spezifischen Ausschnitt mit schulischem Bezug zwischen Eltern und Kind repräsentieren. Hinsichtlich dieser Interaktionen besteht offensichtlich vielmehr die



Notwendigkeit, deren Relevanz in Bezug auf die Kompetenzüberzeugungen, die ein Kind vertritt, zu interpretieren und im Weiteren näher zu betrachten.

Eine unterschiedliche Bedeutung für die elterliche Wahrnehmung im Vergleich zu den Beziehungen, die von den Kindern berichtet werden, kann hinsichtlich der schulischen Interaktion nicht festgestellt werden. In Bezug auf die alltägliche Stimmung innerhalb der Familie zeigen sich hingegen nur solche Indikatoren als wirksame Prädiktoren schulischen Erfolges, die auf Angaben der Kinder beruhen. Dies indiziert, dass hinsichtlich einer eher beiläufigen familialen Anregung möglicherweise nur die Perspektive desjenigen Akteurs wichtig ist, dem die Förderung angedeihen soll. Allerdings sollte – auch im Folgenden – berücksichtigt werden, dass die Wahrnehmung des alltäglichen familialen Miteinanders der Schüler im Primärbereich nur über jeweils Einzelitems Eingang in die Analysen finden konnten.

Dargestellt werden kann mit den vorliegenden Daten außerdem, dass die Interaktion zwischen Eltern und Kind keine allgemeinen Aussagen hinsichtlich einer Differenzierung zwischen den Übergängen auf die verschiedenen Sekundarschulzweige ermöglicht. Durch die angeführten Befunde lässt sich also zeigen, dass innerfamiliäre Interaktionen sowohl ausschlaggebend für Bildungserfolg auf einem höheren Niveau sein können als auch darüber entscheiden können, ob man ein hohes Niveau erreicht oder nicht.

Ergänzend kann mittels aller Indikatoren innerfamiliärer Beziehungen eine Varianzaufklärung erzielt werden (vgl. Modell 4.1 und Modell 4.2; etwa acht Prozent), die vergleichbar mit der Varianzaufklärung (nicht dargestellt; etwa elf Prozent) aller berücksichtigten, klassischen Faktoren von Bildungsungleichheit ist (vgl. Kapitel I).

#### *Ergänzende Analysen: Innerfamiliäre Beziehungen und Selbstwirksamkeitserwartungen*

Vorangegangene Analysen belegen den theoretisch angenommenen Zusammenhang innerfamiliärer Beziehungen mit den Chancen, das Notenlevel zu erzielen, das den Übergang in den höchsten Schulzweig ermöglicht. Darüber hinaus zeigte sich, dass die Annahme eines Zusammenhangs mancher Indikatoren sozialer Beziehungen mit den Überzeugungen, die ein Kind über sein eigenes Leistungsvermögen besitzt, berechtigt ist. Mittels linearer Regression wird ergänzend die Rolle innerfamiliärer Beziehungen für das Vertrauen der Kinder in die eigenen Kompetenzen zu Beginn der

vierten Klasse untersucht, um nähere Kenntnisse über die der Verständigung zwischen Eltern und Kind zugrunde liegenden Wirkmechanismen zu erhalten. Für die Analyse stehen 1488 Fälle zur Verfügung. Die Differenz zur Ausgangsstichprobe ergibt sich auch für diese Analyse aus den bereits erläuterten Gründen (vgl. Kapitel II, 3.1.1). Die entsprechenden Ergebnisse sind in Tabelle 18 abgebildet.

Zunächst zeigt sich, dass die Familienstrukturen, also Familienform und -größe, anders als für die schulischen Leistungen für die leistungsbezogenen Erwartungen keine signifikanten Prädiktoren sind (vgl. Modell 1-3).

Interaktionen mit schulischem Bezug leisten dagegen erwartungsgemäß einen Beitrag zur Vorhersage von Kompetenzüberzeugungen: Kinder, deren Eltern sie in schulischen Belangen unterstützen, haben ein größeres Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten, während Konflikte dieses beeinträchtigen (vgl. Modell 1). Auch unter Hinzunahme der Hintergrundmerkmale (vgl. Modell 2) sowie bei gleichen vorangegangenen schulischen Leistungen (vgl. Modell 3) bleibt dieser Zusammenhang unvermindert bestehen.

Entgegen den theoretischen Annahmen stärken nicht niedrigere, sondern hohe Erwartungen der Eltern die Selbstwirksamkeitserwartungen der Schüler (vgl. Modell 1-4). Allerdings weist der negative Interaktionsterm dieses Indikators mit den vorangegangenen erzielten schulischen Leistungen darauf hin, dass dieser Zusammenhang bei guten schulischen Leistungen kaum noch vorhanden ist (vgl. Modell 4). Vor allem bei schlechten Schulnoten können die Erwartungen der Eltern damit also besonders gut auf die Kinder projiziert werden.

Für die Indikatoren des alltäglichen Umgangs erhöht nur der durch das Kind wahrgenommene respektvolle Umgang das Vertrauen in das eigene Leistungsvermögen – unabhängig von individuellen Merkmalen (vgl. Modell 2) oder den im Schuljahr vorher erhaltenen Leistungsrückmeldungen durch die Lehrkräfte (vgl. Modell 3). Koeffizienten zur gemeinsamen Entscheidungsfindung oder auch die von den Eltern berichtete Familienstimmung bleiben insignifikant (vgl. Modell 1-4).

Zusammenfassend und auf die Analysen zur Vorhersage übertrittsrelevanter Notendurchschnitte bezugnehmend mindern Konflikte, die den theoretischen Annahmen zufolge die Eltern-Kind-Beziehung beeinträchtigen, zum einen die Chancen auf Notendurchschnitte, die für einen erfolgreichen Bildungsübergang

Tabelle 18 Innerfamiliäre Beziehungen und Selbstwirksamkeitserwartungen Anfang der vierten Klasse

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Konstante	.03 (.02)	-.10 (.06) <sup>+</sup>	-.02 (.05)	.03 (.05)
Bildungshintergrund: Abitur		.09 (.03)**	.03 (.03)	.03 (.03)
sozioökonomische Position		.00 (.00)*	-.00 (.00)	-.00 (.00)
Migrationshintergrund		.01 (.03)	.05 (.03) <sup>+</sup>	.04 (.03)
Geschlecht: Mädchen		-.09 (.02)**	-.09 (.02)**	-.09 (.02)**
Bundesland: Bayern		.02 (.03)	.03 (.03)	.03 (.03)
Notendurchschnitt Mitte der dritten Klasse			.22 (.02)**	.22 (.02)**
<b>Effekte innerfamiliärer Beziehungen zu Beginn der vierten Klasse</b>				
<i>Strukturelle Indikatoren</i>				
Familienform: Alleinerziehend	-.00 (.04)	.01 (.04)	.05 (.03)	.05 (.04)
Anzahl der Geschwister	-.01 (.01)	-.01 (.01)	.01 (.01)	.01 (.01)
<i>Prozessuale Indikatoren mit schulnahen Inhalten</i>				
Schulische Unterstützung durch Eltern (KS)	.16 (.03)**	.16 (.03)**	.16 (.03)**	.16 (.03)**
Schulische Erwartungen der Eltern (ES)	.04 (.02)*	.05 (.02)**	.07 (.02)**	.08 (.02)**
Konflikte in schulischen Belangen (ES)	-.18 (.03)**	-.18 (.03)**	-.08 (.03)**	-.08 (.03)**
<i>Prozessuale Indikatoren mit alltäglichen Inhalten</i>				
Entscheidungsfindung: Gemeinsam (KS)	.04 (.03)	.04 (.03)	.01 (.03)	.01 (.03)
Respektvoller Umgang (KS)	.06 (.02)**	.06 (.02)**	.04 (.02)**	.04 (.02)**
Familienstimmung (ES)	.02 (.02)	.03 (.03)	.02 (.02)	.01 (.02)
<b>Differenzielle Effekte innerfamiliärer Beziehungen zu Beginn der vierten Klasse</b>				
Schulische Erwartungen der Eltern (ES)*Notendurchschnitt Mitte der dritten Klasse				-.07 (.02)**
R <sup>2</sup>	.078	.108	.421	.419

Anmerkungen: BiKS-8-14, eigene Berechnungen; Substichprobe n = 1488.

Lineare Regression (Regressionskoeffizienten; Standardfehler in Klammern; korrigiert für 146 cluster (Schulklassen); Variablen zentriert um den Gesamtmittelwert; Notendurchschnitt aus der Deutsch- und Mathematiknote umkodiert). KS = Kindsicht; ES = Elternsicht. \*\* Effekt signifikant bei  $p < .01$ ; \* Effekt signifikant bei  $p < .05$ ; + Effekt signifikant bei  $p < .10$ .

relevant sind. Zum anderen öffnet sich über geringere Selbstwirksamkeitserwartungen der Kinder – bedingt durch innerfamiliäre Auseinandersetzungen über schulische Inhalte – die Leistungsschere zusätzlich. Für die elterliche schulische Unterstützung findet sich indes ein positiver Zusammenhang mit den Leistungserwartungen der Schüler. Damit ist ein zuwendendes Verhalten der Eltern hinsichtlich schulischer Belange eng mit den Überzeugungen verknüpft, auch gute schulische Leistungen erzielen zu können. Im Vergleich zu den Analysen zu den übergangsrelevanten Notendurchschnitten kann schließlich festgehalten werden, dass diese positive Bestärkung nicht zu Leistungsunterschieden zwischen Kindern mit dieser Unterstützung und ohne diese führt. Im Gegenteil, bei Schülern mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen wird den dadurch bedingten besseren Chancen auf sehr gute Schulnoten mittels einer hohen elterlichen Unterstützung entgegenwirkt. Offensichtlich führt das elterliche Engagement in solchen Fällen zu einem eher übersteigerten, unangemessenen Vertrauen in die eigene Kompetenz. Ein ähnliches Bild zeichnet sich für die Anforderungen der Eltern: Während hohe Erwartungen bei gleichen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu schlechteren Schulleistungen führen, steigern sie andererseits das leistungsbezogene Vertrauen der Schüler – insbesondere bei schlechten vorangegangenen Noten. Demzufolge scheinen gerade Eltern weniger erfolgreicher Kinder sehr hohe Erwartungen zu stellen, die in einem verstärkten, eher unrealistischen Glauben der Kinder an sich selbst resultieren und damit eben nicht zu besseren schulischen Leistungen führen.

Neben den Effekten schulbezogener Interaktion konnte aber auch die Relevanz eines respektvollen Miteinanders für die Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartungen gezeigt werden. Damit wird trotz der prinzipiell schwachen Operationalisierung die Bedeutung dieser Dimension gestärkt. Das Familienklima aus Elternperspektive, aber auch die Entscheidungsfindung im Haushalt hängen derweil nicht mit dem Vertrauen in das eigene Leistungsvermögen zusammen.

#### **4.1.2 Veränderungen innerfamiliärer Beziehungen und Schulerfolg im Laufe des Primärbereichs**

Enge, intakte innerfamiliäre Beziehungen erhöhen den vorangegangenen Analysen zufolge die Chance, Mitte der vierten Klasse solche Notendurchschnitte zu erzielen, die Grundstein eines erfolgreichen Übergangs in höhere Bildungsgänge sind und tragen daher substantiell zu erfolgreichen Bildungskarrieren bei. Die nächsten Analysen sollen zusätzlich Aufschluss darüber liefern, inwiefern sich auch Veränderungen in der Eltern-Kind-Interaktion über den Zeitraum eines Schuljahres auf die individuelle Leistungsentwicklung nachweisen lassen (vgl. Kapitel II, 3.3.1). Damit soll neben den Bedingungen zum Zeitpunkt des Übertrittszeugnisses zusätzlich die Zeit vor diesem entscheidenden Ereignis fokussiert werden. Einbezogen werden können dabei Veränderungen für die Indikatoren „Unterstützung durch die Eltern in schulischen Belangen“, „Erwartungen der Eltern in schulischen Belangen“, „Respektvoller Umgang im Alltag“, und „Entscheidungsfindung im Alltag“ (vgl. Kapitel II, 3.2.1). Zur Beantwortung der Fragestellung stehen 2265 Fälle über die Messzeitpunkte und 1667 Individuen zur Verfügung. Der Unterschied hinsichtlich der Fallzahlen ergibt sich, neben den bereits benannten Gründen, designbedingt. In Messzeitpunkt eins wurden zwei Versionen des Schülerfragebogens vorgelegt, sodass von vorneherein nur für die Hälfte der Kinder Antworten zu den relevanten Items vorliegen (vgl. Kapitel II, 3.1.1). Die Ergebnisse dieser Analysen sind in Tabelle 19 dargestellt.

Der Tabelle kann entnommen werden, dass für keine der berücksichtigten Veränderungen ein Effekt auf die Leistungsentwicklung erzielt werden kann (vgl. Modell 1 bis 3). Und auch unter Hinzunahme der Veränderung in der Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Modell 4) bleiben diese Befunde bestehen. Dies gilt auch für die nicht dargestellten, aber überprüften Interaktionseffekte der Veränderungsvariablen mit Hintergrundmerkmalen.

Zusammenfassend tragen also weder Veränderungen in den schulnahen innerfamiliären Beziehungen über den berücksichtigten Zeitraum zu Leistungssteigerungen bei, noch Veränderungen des alltäglichen Miteinanders. Verglichen mit den querschnittlichen Befunden, welche insbesondere eine

Tabelle 19 Veränderungen innerfamiliärer Beziehungen und Schulerfolg im Laufe des Primarbereichs

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Konstante	.06 (.01)**	.06 (.02)**	.06 (.02)**	.06 (.02)**
Messzeitpunkt 2	.02 (.01) <sup>+</sup>	.03 (.01) <sup>+</sup>	.03 (.02) <sup>+</sup>	.03 (.02)
<i>Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung</i>				
				.03 (.04)
<b>Veränderungen innerfamiliärer Beziehungen</b>				
<i>Veränderungen prozessualer Indikatoren mit schulnahen Inhalten</i>				
Veränderung der schulischen Unterstützung	.02 (.03)		.02 (.03)	.02 (.03)
Veränderung der schulischen Erwartungen	-.02 (.02)		-.02 (.02)	-.02 (.02)
<i>Veränderungen prozessualer Indikatoren mit alltäglichen Inhalten</i>				
Veränderungen der Entscheidungsfindung		-.01 (.01)	-.00 (.02)	-.00 (.02)
Veränderung des respektvollen Umgangs		-.01 (.01)	-.01 (.01)	-.01 (.01)
R <sup>2</sup>	.006	.006	.008	.009

Anmerkungen: BiKS-8-14, eigene Berechnungen; Substichprobe  $n_{\text{Messzeitpunkte}} = 2265$ ;  $n_{\text{Kinder}} = 1667$ .

Wachstumskurvenmodell mit Fixed-Effects-Modellierung (Regressionskoeffizienten; Standardfehler in Klammern; Variablen zentriert um den Gesamtmittelwert; Notendurchschnitt aus der Deutsch-, Mathematik- und Heimat- und Sachunterrichtsnote umkodiert).

\*\* Effekt signifikant bei  $p < .01$ ; \* Effekt signifikant bei  $p < .05$ ; + Effekt signifikant bei  $p < .10$ .

signifikante Bedeutung alltäglicher Interaktionen auf Bildungserfolge nachweisen können, scheint also im Primarbereich für diesen Umgang vorrangig wichtig zu sein, dass Eltern mit ihren Kindern konstant gut umgehen und nicht inwiefern sie sich bemühen, diesen Art von Beziehungen auf den Übergang zu verbessern. Bei dieser Interpretation ist aber zu beachten, dass nur Veränderungen der relevanten Indikatoren der Eltern-Kind-Beziehung über ein halbes Jahr hinweg berücksichtigt werden können. Möglicherweise würde sich über die gesamte Grundschulzeit eine signifikante Bedeutung nachweisen lassen.

*Ergänzende Analysen: Veränderungen innerfamiliärer Beziehungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Laufe des Primarbereichs*

In den nun folgenden, abschließenden Modellen zum Primarbereich werden schließlich erneut Entwicklungen fokussiert, um zu überprüfen, ob Veränderungen innerfamiliärer sozialer Beziehungen – wenngleich nicht relevant für Leistungsveränderungen – in Anlehnung an die querschnittlichen Befunde möglicherweise der Genese von Selbstwirksamkeitserwartungen von der dritten zur vierten Klasse zuträglich sind. Um eine längsschnittliche Perspektive einnehmen zu können, wird auch für diesen Analyseabschnitt eine Fixed-Effects-Modellierung gewählt (vgl. Kapitel II, 3.3.1). Zur Beantwortung der Fragestellung stehen 3896 Angaben über die Messzeitpunkte und 1876 Individuen zur Verfügung. Der Unterschied hinsichtlich der Fallzahlen ergibt sich aus den schon angeführten Gründen (vgl. Kapitel II, 3.1.1). Die Ergebnisse der Analysen sind in Tabelle 20 abgetragen.

Veränderungen im elterlichen Unterstützungsverhalten tragen im Gegensatz zu Veränderungen in der Erwartungshaltung auch unter Berücksichtigung anderer Beziehungsgefüge und der individuellen Notenentwicklung dazu bei, dass ein Schüler einen höheren Glauben an sich selbst entwickelt (vgl. Modell 1 bis 4).

Hinsichtlich der Indikatoren zur Veränderung alltäglicher Belange zeigt die Veränderung der Entscheidungsfindung keinen Effekt auf eine individuelle Veränderung der Kompetenzüberzeugung (vgl. Modell 2 bis 4), während der respektvolle Umgang auch in den längsschnittlichen Modellen einen positiven Zusammenhang mit den Kompetenzüberzeugungen der Kinder aufweist: Sich von

Tabelle 20 Innerfamiliäre Beziehungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Laufe des Primarbereichs

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Konstante	-.02 (.01) <sup>+</sup>	-.04 (.02) <sup>*</sup>	-.04 (.02) <sup>*</sup>	-.04 (.02) <sup>**</sup>
Messzeitpunkt 1	.04 (.02) <sup>*</sup>	.04 (.02) <sup>**</sup>	.04 (.02) <sup>*</sup>	.04 (.02) <sup>*</sup>
Messzeitpunkt 2	.04 (.02) <sup>**</sup>	.04 (.02) <sup>**</sup>	.04 (.02) <sup>*</sup>	.04 (.02) <sup>**</sup>
Veränderung des Notendurchschnitts				.05 (.02) <sup>*</sup>
<i>Effekte der Veränderungen innerfamiliärer Beziehungen</i>				
<i>Veränderungen prozessualer Indikatoren mit bildungsnahen Inhalten</i>				
Veränderung der schulischen Unterstützung	.07 (.03) <sup>*</sup>		.06 (.03) <sup>+</sup>	.06 (.03) <sup>+</sup>
Veränderung der schulischen Erwartungen	.01 (.02)		.01 (.02)	.01 (.02)
<i>Veränderungen prozessualer Indikatoren mit alltäglichen Inhalten</i>				
Veränderungen der Entscheidungsfindung		.04 (.02)	.04 (.02)	.04 (.02)
Veränderung des respektvollen Umgangs		.03 (.01) <sup>**</sup>	.03 (.01) <sup>**</sup>	.03 (.01) <sup>**</sup>
R <sup>2</sup>	.006	.010	.011	.015

Anmerkungen: BiKS-8-14, eigene Berechnungen; Substichprobe  $n_{\text{Messzeitpunkte}} = 3896$ ;  $n_{\text{Kinder}} = 1876$ . Notendurchschnitt aus der Deutsch- und Mathematiknote

Wachstumskurvenmodell mit Fixed-Effects-Modellierung (Regressionskoeffizienten; Standardfehler in Klammern; Variablen zentriert um den Gesamtmittelwert; Notendurchschnitt aus der Deutsch- und Mathematiknote umkodiert).

\*\* Effekt signifikant bei  $p < .01$ ; \* Effekt signifikant bei  $p < .05$ ; + Effekt signifikant bei  $p < .10$ .



den Eltern ernster genommen zu fühlen, trägt – unabhängig von der Leistungsentwicklung der Schüler – dazu bei, dass Kinder höher werdende Überzeugungen von der dritten zur vierten Klasse entwickeln (vgl. Modell 2 bis 4).

Schlussfolgernd zeigt ein Vergleich der querschnittlichen und längsschnittlichen Modelle, dass sowohl für das Niveau der Leistungserwartungen als auch für deren Entwicklung die Unterstützung der Eltern in schulischen Belangen als auch ein respektvoller Umgang im Alltag von Bedeutung sind. Während aber darüber hinaus die schulische Unterstützung nicht zu besseren Schulnoten oder deren Entwicklung beitragen kann, zeigt sich der respektvolle Umgang zumindest als signifikanter Prädiktor hoher schulischer Performanz. Für die Erwartungshaltung der Eltern kann nur in querschnittlicher Betrachtung ein wechselseitiger Zusammenhang mit Schulleistungen und dem Glauben daran nachgewiesen werden, der darauf hindeutet, dass die Anforderungen der Eltern zu einer nicht zu realisierenden Überzeugung, schulisch wirksam sein zu können, führen. Die Entscheidungsfindung im Alltag – sowie deren Veränderung – steht letztlich in keinem Zusammenhang mit den Kompetenzüberzeugungen – oder deren Entwicklung –, ist aber ebenso wie der respektvolle Umgang zwischen Eltern und Kind wichtig für das Erzielen guter schulischer Leistungen.

#### **4.1.3 Zusammenfassung, Interpretation und Diskussion der Bedeutung innerfamiliärer Beziehungen im Primarbereich**

Der erste Analyseabschnitt befasste sich mit der Relevanz innerfamiliärer Beziehungen für den Bildungserfolg eines Kindes während der Grundschulzeit. Im Fokus der Analysen standen sowohl Strukturen der innerfamiliären Beziehungen als auch schulische und alltägliche Prozesse. Die theoretische Annahme, dass eine höhere Anzahl von Personen im Haushalt die zeitliche Zuwendung, die ein Kind erfährt, reduziert und damit der Eltern-Kind-Kontakt weniger intensiv ausfällt, kann über das Aufdecken schlechterer schulischer Leistungen für Kinder mit vielen Geschwistern belegt werden. Eine durch einen größeren Haushalt bedingte zusätzliche Verschlechterung der schulischen Performanz von der dritten zur vierten Klasse kann allerdings nur für Kinder aus bildungsfernen Haushalten gezeigt werden. Schüler

bildungsnaher Familien profitieren im Vergleich zu weniger kinderreichen bildungsnahen Familien sogar von vielen Geschwistern in ihren schulischen Leistungen, da sich diese hier offensichtlich austauschen und gegenseitig unterstützen können. Darüber hinaus sollte die zeitliche Zuwendung, die ein Kind erfährt, theoretisch auch in Haushalten mit nur einem Elternteil geringer ausfallen: Auch diese Hypothese kann durch geringere Chancen auf das Erzielen eines hohen, übertrittsrelevanten Notendurchschnitts für Kinder aus alleinerziehenden Haushalten bestätigt werden. Eine Vergrößerung dieser Diskrepanz während der Grundschulzeit kann indes für diese Schüler nicht belegt werden. Die leistungsbezogenen Erwartungen hängen darüber hinaus nicht mit der Familienstruktur zusammen. Der zeitliche Umfang der elterlichen Zuwendung ist also offensichtlich nicht ausschlaggebend für das Vertrauen der Kinder in ihre Kompetenzen. Damit gelingt es Eltern mit vielen Kindern und alleinerziehenden Eltern ebenso gut, die Überzeugungen ihrer Kinder vor dem entscheidenden Übertritt in die Sekundarschulzweige zu stärken. Entscheidend für Schulerfolg scheint also letztlich tatsächlich die – angenommene, nicht eigens erfragte – verminderte Möglichkeit zur Übertragung von Humankapital.

Die Übertragung elterlicher bildungsrelevanter Ressourcen – welche über Kontakte zu signifikanten Anderen kumuliert worden sein können, aber vor allem durch die eigene Bildungserfahrung bestehen – auf die nächste Generation sollte neben der reinen Beschäftigung mit dem Kind, aber auch von der Qualität dieser Beschäftigung abhängen. Die Analysen zu den Zusammenhängen häuslicher Konflikte liefern erste Aufschlüsse zur Relevanz dieser Qualität, indem Auseinandersetzungen sowohl die kindeigenen Überzeugungen mindern als auch direkt negativ mit der Chance auf das Erreichen des höchsten Notenlevel zusammenhängen. Damit beeinträchtigen Streitgespräche zwischen Eltern und Kind über schulische Angelegenheiten sowohl Prozesse, die das Vertrauen der Kinder in ihr Leistungsvermögen stärken können, als auch darüber hinaus direkt die Transmission des Humankapitals der Eltern auf ihre Kinder. Damit kann belegt werden, dass prozessuale Merkmale, die für ein weniger harmonisches Miteinander stehen, der Akkumulation von Humankapital hinderlich sein können – sowohl in bildungsnahen als auch bildungsfernen Haushalten. Ergänzend muss festgehalten werden, dass der Annahme, Konflikte zwischen Eltern und Kind träten nur durch bestimmte schulische

Leistungen auf und nicht umgekehrt, methodisch fundiert entgegengetreten werden kann und damit die angestellte Interpretation schlechterer schulischer Leistungen als Folge schulischer Konflikte mit den Eltern berechtigt ist.

Zu den weiteren Interaktionen mit schulischem Bezug – schulische Unterstützung durch die Eltern und schulische Erwartungen der Eltern – kann ebenfalls festgehalten werden, dass es bildungsnahen Eltern entgegen der theoretischen Annahmen nicht besser bzw. ausschließlich gelingt, mittels dieser Aspekte ihr Humankapital geeignet auf die Kinder zu übertragen. Dagegen zeigt sich, dass die Interpretation der Bedeutung schulischer Eltern-Kind-Interaktion unter dem Aspekt der Wechselwirkung zwischen schulischen Leistungen und den Überzeugungen über das eigene Leistungsvermögen erfolgen kann. Empfinden die Kinder sich zunehmend von ihren Eltern unterstützt, so entwickeln sie einen höheren Glauben an sich selbst. Ebenso weisen Kinder, die sich von ihren Eltern unterstützt fühlen, den durchschnittlich höheren Glauben an sich selbst auf. Dieser führt aber gerade nicht zu Leistungsunterschieden. Weisen die Kinder nämlich sehr hohe Selbstwirksamkeitserwartungen auf, so hängt ein gleichzeitig sehr positives elterliches Verhalten hinsichtlich schulischer Belange nicht zusätzlich mit Leistungsvorsprüngen zusammen. Im Gegenteil, in solchen Fällen bewirkt das elterliche Interesse offensichtlich einen übersteigerten Glauben an die eigene Selbstwirksamkeit, der nicht in den erwarteten schulischen Leistungen resultiert.

Eine Veränderung der Erwartungen der Eltern hängt dagegen weder mit einer Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen noch mit einer Veränderung der schulischen Leistung zusammen. Es zeigt sich aber, dass die eigenen Leistungserwartungen in Abhängigkeit von der Erwartungshaltung der Eltern insbesondere bei Schülern mit schlechten schulischen Leistungen sehr hoch ausgeprägt sind. Dadurch scheinen auch die Erwartungen der Eltern als Indikator eine schulbezogene Interaktion zwischen Eltern und Kind zu eher unrealistischen und dadurch nicht zu verwirklichenden Vorstellungen über das eigene Leistungsvermögen zu führen. Auch wenn die geschilderten Befunde nur auf einer begrenzten Anzahl von Indikatoren beruhen, bedürfen die theoretischen Annahmen nach Coleman (vgl. Kapitel II, 1.1) und die sich daran anschließenden Befunde hinsichtlich innerfamiliärer Prozesse mit schulischem Bezug (vgl. Kapitel II, 1.2) für den

deutschen Primarbereich offenbar zumindest einer Erweiterung um die leistungsbezogenen Erwartungen der Kinder.

Welcher Akteur in diesem Zusammenhang die Angabe zur schulischen Interaktion gemacht hat, führt ergänzend zu keinen differenziellen Befunden, da sowohl Indikatoren aus Perspektive der Eltern als auch aus der der Schüler berücksichtigt werden.

Hinsichtlich qualitativer Merkmale einer alltäglichen Interaktion kann dagegen durchweg festgehalten werden, dass die Perspektive bzw. Wahrnehmung der Eltern weder mit tatsächlichen Schulleistungen noch mit den Überzeugungen, gute Schulleistungen erzielen zu können, zusammenhängt, wohingegen für die Wahrnehmung der Kinder eines alltäglichen Miteinanders eine hohe Relevanz nachgewiesen werden kann. Eine gemeinsame Entscheidungsfindung im Haushalt führt – auch unter Hinzunahme der vorangegangenen Leistung – zu einer höheren schulischen Performanz von Kindern, sodass offensichtlich über eine gleichberechtigte Behandlung der Kinder die Beziehung zwischen Eltern und Kind intensiver ausfällt und damit die Übertragung elterlichen Humankapitals erleichtert wird. Darüber hinaus erzielen vornehmlich Kinder humankapitalreicher Eltern bei einer gleichberechtigten Entscheidungsfindung höhere Chance auf sehr gute Leistungen und damit auf einen Übergang in das Gymnasium. Eine Veränderung hin zu dieser eher egalitären Erziehungseinstellung ist aber für alle Schüler irrelevant für Leistungssteigerungen.

Bezüglich eines respektvollen Miteinanders zeigen sich entsprechende Leistungsvorsprünge für Kinder aus humankapitalreichen Haushalten. Wenngleich auch dieser Aspekt des alltäglichen Miteinanders mittels einer Veränderung nicht zusätzlich zu einer positiven Leistungsentwicklung führt, weisen Schüler, die sich von ihren Eltern in der vierten Klasse ernst genommen fühlen bzw. sich dieser Eindruck von der dritten auf die vierte Klasse noch verstärkt, aber höhere oder auch höher werdende Selbstwirksamkeitserwartungen auf. So fördert das Gefühl, ernst genommen zu werden, neben einer geeigneten Übertragung elterlichen Humankapitals folglich insbesondere die Entstehung eines Klimas, innerhalb dessen Kinder ein hohes Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten entwickeln.

Festgehalten werden kann, dass positive Entwicklungen alltäglicher Interaktionen im Primarbereich auf den entscheidenden Übertritt hin für alle Kinder unwichtig für Leistungsentwicklungen sind, während durch einen intakten alltäglichen Umgang vornehmlich Kinder mit humankapitalreichen Eltern Leistungsvorsprünge erzielen können. Dies indiziert, dass eine geeignete Förderung im Alltag insbesondere ebendiesen Familien möglich ist. Außerdem scheint für eine erfolgreiche schulische Performanz folglich nur wichtig zu sein, dass Entscheidungen gleichberechtigt getroffen werden und wie respektiert sich ein Kind von seinen Eltern fühlt und nicht, ob sich dieser Umgang verbessert hat. Auch wenn diese Schlussfolgerungen nur auf einer kleinen Zahl von (Einzel-) Indikatoren über einen kurzen Zeitraum beruhen, kann damit die theoretische Annahme Colemans (vgl. Kapitel II, 1.1), nach der Eltern zur effizienten Übertragung des eigenen Humankapitals ein enges Verhältnis zu ihren Kindern benötigen, querschnittlich für die alltäglichen Beziehungen innerhalb der Familie bestätigt werden. Zur geeigneteren Überprüfung in einer längsschnittlichen Perspektive sollte der Untersuchungszeitraum auf die gesamte Grundschulzeit erweitert werden, um zu überprüfen, ob bei positiven Veränderungen alltäglicher Interaktionen tatsächlich keine Leistungssteigerungen erzielt werden können. Damit nur entscheidend ist, dass Eltern vor dem entscheidenden Übergang konstant ein Umfeld für ihre Kinder schaffen, innerhalb dessen der alltägliche Umgang ausgeglichen ist, und nicht, je näher der Übergang rückt, ein verstärktes Bemühen zeigen.

## **4.2 Außerfamiliale Beziehungen im Primarbereich**

### **4.2.1 Außerfamiliale Beziehungen und Schulerfolg zum Übertrittszeugnis**

Nachdem der erste Analyseabschnitt Aufschluss über die Zusammenhänge innerfamiliärer Beziehungen und Bildungserfolg vor dem entscheidenden Übergang in den Sekundarbereich gebracht hat, befasst sich folgendes Kapitel mit der Relevanz derjenigen Beziehungen, die außerhalb des Familienkontextes stattfinden. Analog zu den vorher betrachteten Beziehungen werden hierfür zunächst die bivariaten

Korrelationen<sup>35</sup> der Beziehungen zu Beginn („Schüler-Lehrer-Beziehung“, „Klassengröße“, „Schüler-Schüler-Beziehung“) bzw. Mitte der vierten Klasse („Zahl Freunde Planung Gymnasium“, „Eltern-Schule-Beziehung“) mit dem Notenlevel Mitte der vierten Klasse dargestellt (vgl. Tabelle 21).

**Tabelle 21 Korrelationen außerfamiliärer Beziehungen mit Schulerfolg Mitte der vierten Klasse**

	Notenlevel
Schüler-Lehrer-Beziehung	.081**
Klassengröße	.039
Schüler-Schüler-Beziehung	.146**
Zahl Freunde Planung Gymnasium	.305**
Eltern-Schule-Beziehung	.120**

Anmerkungen: BiKS-8-14, eigene Berechnungen.

\*\* Effekt signifikant bei  $p < .01$ ; \* Effekt signifikant bei  $p < .05$ ; + Effekt signifikant bei  $p < .10$ .

Sowohl die Beziehungen, in die das Kind eingebunden ist, als auch die Beziehungen der Eltern zum schulischen Umfeld weisen signifikant positive Zusammenhänge mit den übergangsrelevanten Notendurchschnitten auf. Auch das Leistungsstreben bzw. die Leistungsstärke der engsten Freunde der Schüler geht mit höheren Notenleveln einher, während die Klassengröße als quantitativer Indikator der Beziehungen innerhalb des Klassenverbandes in dieser deskriptiven Darstellung nicht mit besseren Noten zusammenhängt.

Die folgenden Analysen überprüfen diese Zusammenhänge mittels multivariater Methodik, um zu verlässlicheren Aussagen gelangen zu können. Die Vorgehensweise erfolgt analog zum ersten Analyseabschnitt: Effekte außerfamiliärer Beziehungen werden mittels multinomialer logistischer Regression einzeln als auch simultan auf das Notenniveau Mitte der vierten Klasse geschätzt (vgl. Kapitel II, 3.3.1). Für die folgenden Analysen stehen 1195 Fälle zur Verfügung. Die Differenz zur Ausgangsstichprobe ergibt sich sowohl durch die fehlenden Werte in den eingesetzten Instrumenten als auch durch Stichprobenausfälle (vgl. Kapitel II, 3.1.1). Die Ergebnisse der folgenden Analysen finden sich in Tabelle 22.

<sup>35</sup> Dargestellt wird auch hier der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman (*Spearman's Rho*).

Tabelle 22 Außerfamiliale Beziehungen und Schulerfolg Mitte der vierten Klasse

	Modell 1.1 Notenlevel hoch vs. niedrig	Modell 1.2 Notenlevel hoch vs. mittel	Modell 2.1 Notenlevel hoch vs. niedrig	Modell 2.2 Notenlevel hoch vs. mittel	Modell 3.1 Notenlevel hoch vs. niedrig	Modell 3.2 Notenlevel hoch vs. mittel	Modell 4.1 Notenlevel hoch vs. niedrig	Modell 4.2 Notenlevel hoch vs. mittel	Modell 5.1 Notenlevel hoch vs. niedrig	Modell 5.2 Notenlevel hoch vs. mittel
Bildungshintergrund: Abitur										
sozioökonomische Position										
Migrationshintergrund										
Geschlecht: Mädchen										
Bundesland: Bayern										
Notenlevel Mitte der dritten Klasse										
Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn der vierten Klasse										
<i>Effekte außerfamilialer Beziehungen zu Beginn (Mitte) der vierten Klasse</i>										
Schüler-Lehrer-Beziehung	1.56 (.20)**	1.76 (.30)**							1.30 (.19) <sup>+</sup>	1.58 (.32)*
Klassengröße			1.02 (.03)	1.01 (.03)					1.03 (.03)	1.18 (.03)
Schüler-Schüler-Beziehung					1.43 (.15)**	1.26 (.17) <sup>+</sup>			1.38 (.14)**	1.24 (.17)
Zahl Freunde Planung Gymnasium					1.88 (.15)**	1.52 (.16)**			1.87 (.15)**	1.51 (.16)**
Eltern-Schule-Beziehung							2.42 (.57)**	2.30 (.69)**	2.28 (.56)**	2.17 (.62)**
<i>Pseudo R<sup>2</sup></i>		.007		.000		.053		.011		.066

Fortsetzung Tabelle 22 Außerfamiliale Beziehungen und Schulerfolg Mitte der vierten Klasse

	Modell 6.1 Notenlevel hoch vs. niedrig	Modell 6.2 Notenlevel hoch vs. mittel	Modell 7.1 Notenlevel hoch vs. niedrig	Modell 7.2 Notenlevel hoch vs. mittel	Modell 8.1 Notenlevel hoch vs. niedrig	Modell 8.2 Notenlevel hoch vs. mittel	Modell 9.1 Notenlevel hoch vs. niedrig	Modell 9.2 Notenlevel hoch vs. mittel
Bildungshintergrund: Abitur	2.85 (.56)**	2.54 (.59)**	2.29 (.59)**	2.30 (.54)**	2.55 (.53)**	2.32 (.60)**	2.86 (.56)**	2.55 (.59)**
sozioökonomische Position	1.04 (.01)**	1.01 (.01)	1.03 (.01)**	1.01 (.01)	1.04 (.01)**	1.01 (.01)	1.04 (.01)**	1.01 (.01)
Migrationshintergrund	.68 (.14) <sup>+</sup>	.84 (.22)	.75 (.23)	.87 (.25)	.62 (.13)*	.78 (.22)	.66 (.13)*	.86 (.23)
Geschlecht: Mädchen	1.21 (.20)	1.21 (.22)	.87 (.21)	1.04 (.21)	1.44 (.25)*	1.29 (.27)	1.21 (.20)	1.12 (.23)
Bundesland: Bayern	1.05 (.25)	1.06 (.23)	2.64 (.84)**	1.45 (.31) <sup>+</sup>	1.13 (.28)	1.13 (.25)	1.07 (.26)	1.05 (.23)
Notenlevel Mitte der dritten Klasse			14.24 (2.59)**	3.77 (.54)**				
Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn der vierten Klasse					5.62 (1.05)**	4.43 (1.02)**		
<i>Effekte außerfamiliärer Beziehungen zu Beginn (Mitte) der vierten Klasse</i>								
Schüler-Lehrer-Beziehung	1.28 (.20)	1.57 (.33)*	.87 (.18)	1.31 (.28)	1.00 (.17)	1.30 (.24)	1.29 (.21)	1.58 (.33)*
Klassengröße	1.03 (.03)	1.02 (.03)	.94 (.03)	.99 (.03)	1.02 (.03)	1.02 (.03)	1.04 (.03)	1.02 (.03)
Schüler-Schüler-Beziehung	1.33 (.15)**	1.18 (.18)	1.26 (.20)	1.19 (.19)	1.17 (.14)	1.07 (.17)	1.32 (.15)*	1.18 (.18)
Zahl Freunde Planung Gymnasium	1.56 (.12)**	1.34 (.14)**	1.24 (.13)*	1.23 (.13)*	1.53 (.13)**	1.31 (.14)**	1.57 (.12)**	1.34 (.14)**
Eltern-Schule-Beziehung	2.01 (.51)**	2.00 (.58)*	1.56 (.55)	1.94 (.60)*	2.32 (.61)**	2.42 (.64)**	2.02 (.50)**	1.99 (.58)*
<i>Differenzielle Effekte außerfamiliärer Beziehungen zu Beginn (Mitte) der vierten Klasse</i>								
Klassengröße*Migrationshintergrund							.89 (.05)*	1.02 (.09)
<i>Pseudo R<sup>2</sup></i>	.137		.368		.186		.139	

Anmerkungen: BiKS-8-14, eigene Berechnungen; Substichprobe n = 1195.

Multinomiale logistische Regression (odds ratios; Standardfehler in Klammern; korrigiert für 133 cluster (Schulklassen); Variablen zentriert um den Gesamtmittelwert).

\*\* Effekt signifikant bei p<.01; \* Effekt signifikant bei p<.05; <sup>+</sup> Effekt signifikant bei p<.10.



Zunächst kann gezeigt werden, dass Kinder mit guten sozialen Beziehungen zu ihrem Lehrer mit größerer Wahrscheinlichkeit bessere Schulleistungen erzielen als solche Schüler, die das Verhältnis zur Lehrkraft als weniger angenehm empfinden (vgl. Modell 1.1, 1.2). Auch unter Berücksichtigung anderer Beziehungsgefüge erweist sich eine intakte Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem als wirksamer Prädiktor hoher schulischer Performanz (Modell 5.1, 5.2). Die Annahme, diese Interaktion wirke lediglich vermittelt über bestimmte individuelle Hintergrundmerkmale, kann zumindest für den Vergleich hoher und mittlerer Notenlevel verworfen werden (vgl. Modell 6.2). Nach Aufnahme der Leistungen des vorangegangenen Schuljahres jedoch zeigen sich keine signifikanten Effekte der Beziehungsqualität zwischen Schülern und Lehrern mehr (vgl. Modell 6.2 mit Modell 7.2). Dieser Befund lässt zwei verschiedene Schlüsse zu: zum einen, dass das Verhältnis von Kindern zu ihren Lehrern abhängig von den schulischen Leistungen ist, also erfolgreichere Kinder eine bessere Beziehung zur Lehrkraft haben bzw. diese zumindest als besser empfinden, zum anderen, dass eine intakte Schüler-Lehrer-Interaktion in der vierten im Vergleich zur dritten Klasse keine erneute Wirkung entfaltet und folglich möglicherweise bereits in der dritten Klasse die Chancen auf Bildungserfolg erhöht hat. Gemäß der zweiten Schlussfolgerung hat sich also die Leistungsdiskrepanz zwischen Kindern mit guten und Kindern mit weniger guten Beziehungen zu ihren Lehrkräften nicht noch vergrößert. Ergänzend überprüft wird in einem nächsten Schritt, ob ein angenehmes Verhältnis zum Lehrer direkt dem Erzielen hoher schulischer Performanz zuträglich ist oder ob Schulerfolg vielmehr über das Stärken des Glaubens an das eigene Leistungsvermögen begünstigt wird. Nach Aufnahme der Selbstwirksamkeitserwartungen der Schüler leistet die soziale Beziehung zum Lehrer ebenfalls keinen eigenständigen Beitrag mehr zur Erklärung schulischer Leistungen (vgl. Modell 6.2 mit Modell 8.2). Dies weist darauf hin, dass die Leistungsüberzeugungen, die Kinder zu Beginn der vierten Klasse vertreten, mit dem Verhältnis der Schüler zu ihren Lehrern variieren.

Neben der Beziehung zur Lehrkraft korrelierten in der deskriptiven Darstellung auch die Interaktionen zwischen den Schülern in der Schulklasse positiv mit Schulleistungen zum Zeitpunkt des Übertritts. Die multivariaten Befunde zum Verhältnis der Schüler untereinander sind in ähnlicher Art und Weise interpretierbar wie die Ergebnisse zum eben berichteten qualitativen Indikator zu den Beziehungen

der Kinder zu ihren Lehrern. Ein ausgeglichenes Verhältnis zu seinen Klassenkameraden zu haben, erhöht die Chance, das Notenlevel zu erreichen, das zum Übergang in das Gymnasium berechtigt (vgl. Modell 3.1, 3.2). Und auch wenn andere Beziehungen bzw. Beziehungsaspekte berücksichtigt werden, erhöht eine intakte Schüler-Schüler-Beziehung zumindest noch die Chance auf sehr gute Noten im Vergleich zu schlechten Noten (vgl. Modell 5.1). Das zusätzliche Einführen individueller Merkmale zeigt außerdem, dass sich der Zusammenhang dieses Indikators des Klassenklimas nahezu nicht abschwächt (vgl. Modell 6.1). Dennoch erhöht eine intakte Interaktion zu anderen Kindern auch über die familialen Ressourcen hinaus die Chancen auf Bildungserfolg. Nach Aufnahme der vorangegangenen Leistungen entsteht auch für diesen Indikator der Eindruck, dass Merkmale des Klassenklimas bei schulischem Erfolg als positiver empfunden werden bzw. dass das Verhältnis der Kinder untereinander zu einmaligen Leistungsdiskrepanzen zwischen gut und schlecht integrierten Schülern im Primarbereich führt, sich diese aber nicht vergrößern (vgl. Modell 6.1 mit Modell 7.1). Bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartungen lässt sich sagen, dass Kinder mit engen Beziehungen zu ihren Mitschülern – analog zur Schüler-Lehrer-Beziehung – offensichtlich auch solche mit stärkerem Vertrauen in das eigene Leistungsvermögen sind (vgl. Modell 6.1 mit Modell 8.1).

Auch wenn die geschilderten Befunde Grund zur Annahme liefern, dass die Wahrnehmung bestimmter Aspekte des Klassenklimas mit der Güte der vorab erzielten Leistungen variiert oder zumindest mittels einer positiven Sozialintegration keine mehrmalige Wirkung auf Schulleistungen erzielt wird, kann man ebenso davon ausgehen, dass Bildungserfolge über eine enge Anbindung an die eigenen Leistungsüberzeugungen realisiert werden. Damit würden über den Kontakt zu Klassenkameraden oder zur Lehrkraft folglich nicht direkt Leistungserfolge ermöglicht werden, sondern vielmehr der Eindruck entstehen, ebendiese erzielen zu können. Weitere Analysen müssen dies sicherlich näher beleuchten.

Die vorangegangenen Befunde zeigen sich u.a. auch unter Berücksichtigung der Anzahl der Mitschüler. Damit können intakte Beziehungen innerhalb der Schulklasse auch bei unterschiedlicher Größe des Netzwerkes einen Beitrag zu Erklärung von Bildungserfolg leisten (vgl. Modell 5.1, 5.2). Die Qualität der sozialen Beziehungen im Klassenverband hängt also nicht unbedingt mit der darin eingebundenen Anzahl von

Personen zusammen. Darüber hinaus ist es denkbar, dass – analog zu innerfamiliären Beziehungen – auch für die außerfamiliären Beziehungen die theoretische Häufigkeit sozialer Interaktionen einen Zusammenhang mit Schulerfolg aufweist. Diese Annahme muss für die Gesamtgruppe der Kinder verworfen werden (vgl. Modell 2.1, 2.2). Es zeigt sich jedoch, dass Kinder mit Migrationshintergrund, die aufgrund ihrer Leistungsabstände zu einheimischen Kindern (vgl. Modell 10.1: Haupteffekt) von zahlreichen Kontakten und dem damit verbundenen Zugang zu Informationen etc. profitieren sollten, in ihren schulischen Leistungen insbesondere in großen Schulklassen beeinträchtigt werden (vgl. Modell 10.1: Effekt des Interaktionsterms). Dies indiziert, dass für solche Schüler die Möglichkeit, Kontakte zu vielen verschiedenen Mitschülern eingehen zu können, nicht genutzt wird, um Defizite in den aufnahmelandspezifischen Humankapitalressourcen im Elternhaus zu kompensieren, sondern dass eine große Anzahl an Personen vielmehr die Kontakthäufigkeit zu Mitschülern und vor allem den Lehrkräften reduziert und sich so der Zugang zu bildungsrelevanten Informationen verschlechtert. Der nicht dargestellte insignifikante partielle Zusammenhang zwischen der Zahl der Mitschüler und dem Migrationshintergrund unter Berücksichtigung der vorangegangenen Notenniveaus zeigt ergänzend an, dass Schüler mit Migrationshintergrund insbesondere in großen Klassen Leistungsdiskrepanzen aufweisen, sich diese Unterschiede aber nicht noch vergrößern, je länger ein Kind in einer solchen Umgebung beschult wird.

Neben der Qualität des Freundesnetzwerkes im Klassenverband können über die zukünftigen Bildungsverläufe der Freunde („Zahl der Freunde Planung Gymnasium“) auch zusätzlich Teilaspekte der vorherrschenden Werte und Normen sowie die Leistungsstärke des Freundeskreises untersucht werden. Auch multivariat kann gezeigt werden, dass Freunde mit ambitionierten Bildungszielen zum Erreichen des Notenlevels hilfreich sind, der zum Übergang in den höchsten Zweig des Sekundarschulsystems berechtigt (vgl. Modell 3.1, 3.2) – unabhängig von anderen sozialen Beziehungen (vgl. Modell 5.1, 5.2), individuellen Merkmalen (vgl. Modell 6.1, 6.2), der Leistungsrückmeldung aus dem vorangegangenen Schuljahr (vgl. Modell 7.1, 7.2) oder der Überzeugung, welche Leistungen man erbringen kann (vgl. Modell 8.1., 8.2). Es kann also weder davon ausgegangen werden, dass hohe Bildungsziele nur unter Schülern mit bestimmten Merkmalen – etwa bildungsnaher Herkunft oder

hohem Leistungsstand – vorherrschen, noch, dass sich Bildungsziele von Kindern in Abhängigkeit des vorherrschenden Klassenklimas ausbilden. Wenngleich die Operationalisierung der Leistungsstärke und damit der Bildungsnähe im Freundeskreis eher schwach ist und zudem aus Elternsicht Eingang in die Analysen fand, stützt der vorliegende Befund dennoch die theoretischen Annahmen, dass auf der einen Seite Bildungsvorhaben innerhalb eines Freundeskreises verinnerlicht werden, und dass auf der anderen Seite Kinder vom Humankapital ihrer engsten Freunde profitieren können. Insignifikante, nicht dargestellte Interaktionseffekte dieses Indikators mit dem qualitativen Aspekt der Freundesbeziehung weisen außerdem darauf hin, dass Schüler auch bei einem geringeren Wohlgefühl im Klassenverband von einem leistungsstarken Umfeld profitieren. Allerdings muss für diese Interpretation angenommen werden, dass die engsten Freunde auch aus derselben Schulklasse stammen.

Ebenso wie das Kind im schulischen Kontext in soziale Beziehungen eingebunden ist, pflegen auch die Eltern außerfamiliale Beziehungen, die auf die Schulleistungen Einfluss nehmen können. Dieser Zusammenhang konnte bereits deskriptiv angedeutet werden. In den multivariaten Modellen bestätigt sich, dass Schüler, deren Eltern sich stärker schulisch engagieren, ebenfalls bessere schulische Leistungen zeigen also solche, deren Eltern weniger stark engagiert sind (vgl. Modell 4.1, 4.2). Auch nach Hinzunahme der Beziehungen, in die das Kind eingebunden ist, leistet die Qualität des Kontaktes der Eltern zur Schule einen zusätzlichen Beitrag zum schulischen Erfolg des Kindes (vgl. Modell 5.1, 5.2). Damit erweist sich neben den Beziehungen der Kinder untereinander und zu den Lehrkräften auch die dritte Beziehungsebene, nämlich die Beziehungen der Eltern zur Schule und damit zu anderen Eltern und den Lehrern, als wichtiger Prädiktor schulischer Leistungen im Primarbereich. Das bedeutet auch, dass Eltern unabhängig von der Sozialintegration ihrer Kinder in den Klassenverband gewillt sein können, eigene Kontakte zum schulischen Umfeld aufzubauen. Unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft, des Geschlechts und der Bundeslandzugehörigkeit der Kinder bleibt der Zusammenhang der Eltern-Schule-Beziehung mit den übertrittsrelevanten Notendurchschnitten nahezu unvermindert bestehen (vgl. Modell 6.1, 6.2). Nach Aufnahme der Schulleistungen aus dem vorangegangenen Schuljahr verschwindet der Chancenvorteil auf hohe im Vergleich zu niedrigen Schulleistungen (vgl. Modell 6.1

mit Modell 7.1) und erweckt damit den Eindruck, dass das schulische Engagement der Eltern möglicherweise durch sowohl sehr gute als auch schlechte schulische Leistungen bedingt ist. Bei der Betrachtung hoher und mittlerer Notenlevel kann dagegen unter Berücksichtigung des vorangegangenen Notenniveaus weiterhin ein Einfluss des elterlichen Schulengagements nachgewiesen werden (vgl. Modell 7.2). Dies indiziert zugleich, dass diese Beziehungsebene nicht nur das Ausprägen schulischer Leistungsunterschiede begünstigt, sondern dass Kinder, deren Eltern bereits in der dritten Klasse schulisch aktiv waren, solche sind, die mittels anhaltenden Engagements in der vierten Klasse ihre Leistungen erneut verbessern können. Insignifikante, nicht dargestellte Interaktionsterme dieses Indikators mit bildungsrelevanten Ressourcen des Elternhauses decken darüber hinaus auf, dass zwar auf der einen Seite weniger begünstigte Kinder nicht wie theoretisch vermutet stärker vom Kontakt der Eltern zur Schule profitieren können, aber auf der anderen Seite Kinder, die durch ihre Herkunft begünstigt sind, sich auch keinen zusätzlichen Vorteil durch das elterliche Engagement verschaffen können. In einem letzten Schritt zeigt sich schließlich, dass der Wirkmechanismus der Eltern-Schule-Beziehung unabhängig von den leistungsbezogenen Überzeugungen der Kinder auftritt (vgl. Modell 8.1, 8.2). Argumentiert werden kann, dass das Schaffen von Netzwerken zu anderen Eltern den Zugang zu Informationen erleichtern kann und somit mögliche Unterstützung von außen geschaffen wird, mithilfe derer die Eltern das schulische Vorankommen ihrer Kinder geeigneter unterstützen können. Denkbar wäre aber auch, dass durch den Kontakt zu den Lehrkräften diesen signalisiert wird, man sei an der schulischen Entwicklung des Kindes interessiert, sodass eine gemeinsame Verantwortlichkeit für das Kind geschaffen wird, die wiederum in besseren Noten resultiert.

Zusammenfassend können Colemans theoretische Annahmen (vgl. Kapitel II, 1.1) nicht nur in den deskriptiven Korrelationen bestätigt werden: Starke und enge Beziehungen zwischen den Akteuren in einem definierten Handlungsfeld, hier dem schulischen Kontext, hängen positiv mit Bildungserfolg zusammen. Außerfamiliale soziale Interaktionen sind über andere familiäre Ressourcen wie dem Humankapital hinaus wirksame Prädiktoren schulischer Leistungen: Kinder, die ein ausgeglichenes Verhältnis zu ihren Klassenkameraden sowie zu ihren Lehrern haben, deren Freunde

hohe Bildungsziele haben, oder deren Eltern in schulische Angelegenheiten stark involviert sind, haben höhere Chancen auf Notendurchschnitte im Übertrittszeugnis, die eine Eignung für das Gymnasium prognostizieren. Zusätzlich hängt die Größe des Netzwerkes mit schulischen Leistungen zusammen: Große Klassen vor dem entscheidenden Übergang in den Sekundarbereich reduzieren für Kinder mit Migrationshintergrund zusätzlich die Chancen auf ein hohes Notenniveau im Vergleich zu einem niedrigen.

Es kann darüber hinaus gezeigt werden, dass Aspekte des Klassenklimas möglicherweise eine enge Anbindung an die leistungsbezogenen Überzeugungen aufweisen und darüber vermittelt Leistungsunterschiede zwischen gut integrierten und weniger gut integrierten Kindern zur Folge haben. Dies legt nahe, dass intakte soziale Beziehungen im Klassenverband und der damit verbundene Austausch von Informationen und gegenseitiger Unterstützung sowie ein wechselseitiges Vertrauensverhältnis den Glauben an die eigene Wirksamkeit hinsichtlich schulischer Performanz stärken – und deswegen auch Bildungserfolge ermöglichen. Wenngleich nur das Verhältnis der Kinder untereinander und zu den Lehrkräften analysiert wird, und nicht etwa eigens angestellte Beobachtungen des Unterrichts, so kann dennoch die Wahrnehmung der Schüler selbst berücksichtigt werden und dadurch deren eigene Intentionen und Empfindungen.

Des Weiteren ist nicht nur die Güte der Beziehungen innerhalb der Schulklasse wichtig, sondern auch die im Freundeskreis vorherrschenden Bildungsziele: Kinder mit leistungsstarken Freunden haben eine höhere Chance auf schulischen Erfolg, profitieren also davon, wenn die Mehrheit ihrer Freunde über hohes Humankapital verfügen – auch bei einem geringeren Wohlgefühl im schulischem Umfeld. Demzufolge hängt dieses Merkmal außers familialer Beziehungen mit inhaltlichem Bezug zur schulischen Performanz direkt mit der Akkumulation von Humankapital zusammen, während Merkmale, die leistungsunabhängige Aspekte repräsentieren („Schüler-Lehrer-Beziehung“, „Schüler-Schüler-Beziehung“), offensichtlich in einen engeren Bezug zum Vertrauen in die eigene Wirksamkeit stehen. Angemerkt werden muss, dass dieser Befund lediglich auf einem Einzelindikator beruht und zudem aus der Perspektive der Eltern berichtet wurde. Trotz dieser Begrenzungen sind Kinder, deren Freunde ambitionierte Bildungsziele verfolgen, nicht unweigerlich diejenigen, die vorab selbst schulisch erfolgreich waren, und folglich können auch weniger

leistungsstarke Schüler von einem leistungsstarken, ambitionierten Umfeld profitieren.

Neben den Beziehungen, in die die Kinder eingebunden sind, bzw. dem dort vorherrschenden Bildungsstreben tragen den vorangegangenen Befunden zufolge engagierte Eltern ebenfalls zu den Chancen bei, den Notendurchschnitt zu erzielen, der zum Übergang auf das Gymnasium berechtigt – und das auch unter Berücksichtigung desjenigen Anteils in dieser Beziehung, der auf vorangegangenen schulischen Leistungen beruht. Die diesen Prozessen zugrunde liegende theoretische Annahme ist, dass Eltern mit engen Kontakten zur Schule Eltern anderer Schüler kennen und einen besseren Kontakt zu den Lehrern ihres Kindes haben. Dadurch sollte sich der Zugang zum Humankapital anderer verbessern, welches sie wiederum an ihre Kinder weitergeben können. Durch das Engagement in schulischen Aktivitäten werden außerdem ähnliche Werte und Normen zwischen den Akteuren in diesem Handlungsfeld aufgebaut, was die Bildungsziele der Eltern für ihre Kinder positiv beeinflusst. Betont werden muss einschränkend, dass die Eltern-Schule-Beziehung über einen qualitativen Indikator abgebildet wird und nicht beispielsweise über eine Häufigkeit schulischer Kontakte.

Ein letzter betrachteter Indikator ist die Anzahl der Klassenkameraden mit der Intention, auch für außerfamiliäre Beziehungen mögliche Zusammenhänge eines strukturellen Aspekts mit Schulleistungen berücksichtigen zu können. Es kann gezeigt werden, dass die Größe dieses spezifischen Netzwerkes nur in differenzeller Betrachtungsweise einen signifikanten Effekt auf das Erreichen von Notendurchschnitten hat. Die Annahme, dass sich in großen Klassen die Kontakthäufigkeit unter den Schülern sowie zwischen den Schülern und ihren Lehrern reduziert – soziale Beziehungen damit schwächer werden – und sich dies gerade für leistungsschwache Kinder negativ auswirkt, kann für Kinder mit Migrationshintergrund bestätigt werden. Dies indiziert, dass diese Gruppe eine intensivere zeitliche Zuwendung, vermutlich vor allem durch die Lehrkraft, benötigt.

Trotz der Begrenzungen der angewendeten Indikatoren kann schließlich auch darauf geschlossen werden, dass – die Notenlevel vergleichend – ein gutes Verhältnis zwischen Kindern und ihren Lehrern bzw. Eltern und Schule zu Beginn der vierten Klasse wichtiger zu sein scheint, wenn man sehr gute und mittlere Schulleistungen einander gegenüberstellt, wobei dem Verhältnis zwischen Schülern und Klassengröße

mehr Bedeutung zukommt, wenn man hohe und niedrige Notenlevel in den Blick nimmt.

Ferner kann mittels aller Indikatoren außerfamiliärer Beziehungen eine Varianzaufklärung erzielt werden (vgl. Modell 5.1 und Modell 5.2; etwa sieben Prozent), die vergleichbar mit der Varianzaufklärung (nicht dargestellt; etwa elf Prozent) aller berücksichtigten, in Kapitel I eingeführten, askriptiven Faktoren ist.

#### *Ergänzende Analysen: Außerfamiliäre Beziehungen und Selbstwirksamkeitserwartungen*

Die vorab beschriebenen Befunde legen nahe, dass sich, wie für die innerfamiliären Beziehungen mit schulischem Bezug, auch für die außerfamiliären Beziehungen innerhalb des Klassenverbandes ein Bezug zu den leistungsbezogenen Überzeugungen nachweisen lässt. Die folgenden Analysen gehen mithilfe linearer Regressionsanalysen diesen Zusammenhängen in Ergänzung zu den Hauptanalysen nach, indem Effekte außerfamiliärer Beziehungen auf Kompetenzüberzeugungen zu Beginn der vierten Klasse geschätzt werden. Es stehen 1273 Fälle zur Auswertung zur Verfügung. Fehlende Werte und Stichprobenausfälle von Messzeitpunkt eins zu zwei sind erneut ursächlich für die Differenz zur Ausgangsstichprobe (vgl. Kapitel II, 3.1.1). Die Ergebnisse der folgenden Analysen sind in Tabelle 23 abgebildet.

Für die Beziehungen der Schüler zu ihren Lehrkräften zeigt sich in allen Modellen erwartungsgemäß ein starker Zusammenhang mit den kindeigenen Selbstwirksamkeitserwartungen: Über individuelle Merkmale (vgl. Modell 2) und auch die im Schuljahr zuvor erhaltene Leistungsrückmeldung hinaus (vgl. Modell 3) weisen Schüler, die eine intakte Beziehung zu ihren Lehrern pflegen, die höheren Kompetenzüberzeugungen auf. Dieser Befund bestätigt also, dass Schüler ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten durch das Verhältnis zu ihren Lehrern stärken können.

Während die Anzahl der Klassenkameraden keinen Effekt auf die Überzeugungen der Kinder hat (vgl. Modell 1 bis 3), erweisen sich auch die Beziehungen der Schüler untereinander als wirksame Prädiktoren der Erwartungen an die eigenen Kompetenzen. Analog zum Verhältnis zwischen den Schülern und der Lehrkraft kann dieser Zusammenhang auch nach Hinzunahme der sozialen Herkunft, der institutionellen Rahmenbedingungen und des Geschlechts sowie der



Tabelle 23 Außerfamiliale Beziehungen und Selbstwirksamkeitserwartungen Anfang der vierten Klasse

	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Konstante	-.42 (.09)**	-.50 (.11)**	-.35 (.10)**
Bildungshintergrund: Abitur		.11 (.03)**	.04 (.03)
sozioökonomische Position		.00 (.00)	-.00 (.00)
Migrationshintergrund		.05 (.03)	.06 (.03)*
Geschlecht: Mädchen		-.09 (.03)**	-.11 (.03)**
Bundesland: Bayern		-.01 (.04)	.01 (.03)
Notendurchschnitt Mitte der dritten Klasse			.23 (.02)**
<i>Effekte außerfamilialer Beziehungen zu Beginn (Mitte) der vierten Klasse</i>			
Schüler-Lehrer-Beziehung	.15 (.03)**	.15 (.03)**	.13 (.03)**
Klassengröße	.00 (.01)	-.00 (.01)	-.00 (.00)
Schüler-Schüler-Beziehung	.09 (.21)**	.09 (.02)**	.07 (.02)**
Zahl Freunde Planung Gymnasium	.05 (.01)**	.03 (.01)**	.01 (.01)
Eltern-Schule-Beziehung	.00 (.04)	-.02 (.04)	-.05 (.04)
$R^2$	.072	.102	.212

Anmerkungen: BiKS-8-14, eigene Berechnungen; Substichprobe n = 1273.

Lineare Regression. (Regressionskoeffizienten; Standardfehler in Klammern; korrigiert für 139 cluster (Schulklassen); Variablen zentriert um den Gesamtmittelwert; Notendurchschnitt aus der Deutsch- und Mathematiknote umkodiert). \*\* Effekt signifikant bei  $p < .01$ ;

\* Effekt signifikant bei  $p < .05$ ; + Effekt signifikant bei  $p < .10$ .

vorab erzielten Zensuren festgestellt werden (vgl. Modell 1 bis 3). Damit schaffen beide Indikatoren zur Qualität des Netzwerkes im Klassenverband ein Klima, innerhalb dessen die kindeigenen Überzeugungen mit der Güte dieser Beziehungen variieren– und dies sowohl bei guten als auch bei schlechten vorangegangenen Noten.

Die Bildungsambitionen der engsten Freunde können ebenfalls dazu beitragen, dass Schüler unterschiedliche Selbstwirksamkeitserwartungen entwickeln. Darüber hinaus wird die Wirkung dieses Indikators nicht vermittelt über bestimmte Hintergrundmerkmale des Kindes (vgl. Modell 1 bis 2). Nach Aufnahme der tatsächlich erreichten Schulnoten verliert das Bildungsstreben der Freunde aber an Bedeutung (vgl. Modell 3). Damit kann das Leistungsumfeld der Schüler die individuellen Überzeugungen nur solange stärken, wie die eigenen Leistungsrückmeldungen durch den Lehrer nicht berücksichtigt werden, d.h., dass für das Vertrauen in das eigene Leistungsvermögen nur eigene Bildungserfolge und nicht die des Freundeskreises bedeutsam sind.

Für die Beziehungen der Eltern zur Schule kann letztlich in keinem der Modelle ein Zusammenhang nachgewiesen werden (vgl. Modell 1 bis 3). Damit scheinen Kinder ihr Vertrauen in ihre Leistungen unabhängig vom elterlichen Bemühen in schulischen Angelegenheiten zu sein.

Schlussfolgernd bestätigt sich die Wechselwirkung des (leistungsunabhängigen) Klassenklimas mit den Selbstwirksamkeitserwartungen und den schulischen Leistungen. Durch eine intakte Beziehung zu den Lehrern als auch zu den Klassenkameraden haben Schüler – auch nach der Leistungsrückmeldung durch die Lehrkraft – einen größeren Glauben an sich selbst, der, beide Analysen zusammenfassend, darüber vermittelt die Chancen auf sehr gute Noten und damit den Übertritt auf das Gymnasium ermöglicht. Die Bildungsvorhaben der engsten Freunde haben dagegen nach Berücksichtigung der erbrachten schulischen Leistungen keinen zusätzlichen Effekt auf die eigene Leistungsfähigkeit mehr. Und auch die Klassengröße sowie die Beziehungen der Eltern zur Schule haben letztlich keinen Einfluss auf die Erwartungen der Kinder und sind damit ebenfalls interpretierbar aus der Perspektive eines direkten Zusammenhangs mit Leistungserfolgen – ohne Anbindung an den Glauben daran.

#### **4.2.2 Veränderungen außerfamiliärer Beziehungen und Schulerfolg im Laufe des Primärbereichs**

Außerfamiliäre soziale Beziehungen zwischen verschiedenen Akteuren zu Beginn der vierten Klasse tragen vorangegangenen Ausführungen zufolge mittels verschiedener Mechanismen zu schulischem Erfolg am Sekundarschulübergang bei. Die folgenden Analysen überprüfen ergänzend, inwiefern Veränderungen in den Beziehungen zwischen Familie und Schule mit der Entwicklung schulischer Leistungen während der Grundschulzeit zusammenhängen. Untersucht werden können dabei mittels linearer Wachstumskurvenmodelle Veränderungen in den Beziehungen im Klassenkontext als auch im Verhältnis zwischen Eltern und Schule (vgl. Kapitel II, 3.3.1). Zur Beantwortung der Fragestellung stehen 2211 Angaben über die Messzeitpunkte und 1625 verschiedene Individuen zur Verfügung. Tabelle 24 gibt die entsprechenden Analyseergebnisse wieder.

Die Tabelle zeigt, dass – ebenso wie dies für die innerfamiliären Beziehungen der Fall war – für keine der untersuchten Veränderungen ein Effekt auf die Leistungsentwicklung erzielt werden kann (vgl. Modell 1 bis 3). Auch unter Hinzunahme der Veränderung in der Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Modell 4) bleiben diese Befunde bestehen. Dies gilt auch für die nicht dargestellten Interaktionseffekte.

Zusammenfassend tragen also weder Veränderungen in den Beziehungen der Kinder zum schulischen Umfeld noch die der Eltern zu Leistungssteigerungen bei. Damit scheint also auch für die außerfamiliären Beziehungen zu gelten, dass es nicht darauf ankommt, von der dritten auf die vierte Klasse eine Verbesserung der relevanten Beziehungen zu erwirken, sondern Kinder und Eltern im Primärbereich generell gut in schulische Beziehungen zu integrieren. Erneut ist bei dieser Interpretation zu beachten, dass nur Veränderungen über ein halbes Jahr hinweg berücksichtigt werden können.

Tabelle 24 Außerfamiliale Beziehungen und Schulerfolg im Laufe des Primarbereichs

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5
Konstante	.08 (.01)**	.08 (.01)**	.08 (.01)**	.08 (.01)**	.08 (.01)**
Messzeitpunkt zwei	.02 (.02)	.02 (.02)	.02 (.02)	.02 (.02)	.02 (.02)
Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung					-.01 (.03)
<i>Effekte der Veränderungen außerfamilialer Beziehungen</i>					
Veränderung der Schüler-Lehrer-Beziehung	-.01 (.03)			.01 (.02)	.01 (.02)
Veränderung der Schüler-Schüler-Beziehung		.01 (.02)		-.01 (.03)	-.01 (.03)
Veränderung der Eltern-Schule-Beziehung			-.02 (.05)	-.02 (.05)	-.02 (.05)
R <sup>2</sup>	.003	.003	.003	.004	.004

Anmerkungen: BiKS-8-14, eigene Berechnungen; Substichprobe  $n_{\text{Messzeitpunkte}} = 2211$ ;  $n_{\text{Kinder}} = 1625$ .

Wachstumskurvenmodell mit Fixed-Effects-Modellierung (Regressionskoeffizienten; Standardfehler in Klammern; Variablen zentriert um den Gesamtmittelwert; Notendurchschnitt aus der Deutsch-, Mathematik- und Heimat- und Sachunterrichtsnote umkodiert).

\*\* Effekt signifikant bei  $p < .01$ ; \* Effekt signifikant bei  $p < .05$ ; + Effekt signifikant bei  $p < .10$ .

*Ergänzende Analysen: Veränderungen außerfamiliärer Beziehungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Laufe des Primarbereichs*

Für eine positive Leistungsentwicklung in Abhängigkeit sich verändernder Beziehungen zu den Mitschülern zeigte die vorangegangene Analyse keinen Effekt. Mithilfe linearer Wachstumskurvenmodelle soll schließlich auch die Ausbildung von Leistungsüberzeugungen im Zusammenhang mit Veränderungen in außerfamiliären Beziehungen nachgezeichnet werden, um aufzudecken, ob von der dritten zur vierten Klasse zumindest ein erhöhter Glaube an das eigene Leistungsvermögen erzielt werden kann. Zur Beantwortung dieser Fragestellung stehen 3776 Beobachtungen von 1857 Kindern zur Verfügung. Die Analyse dessen findet sich in Tabelle 25.

Die Ergebnisse zur Rolle sich verändernder Beziehungen zwischen den Schülern sowie zwischen den Kindern und deren Lehrern verweisen auf die querschnittlich aufgezeigten Zusammenhänge guter Schüler-Schüler- und Schüler-Lehrer-Beziehungen mit den kindeigenen Selbstwirksamkeitserwartungen, indem sich Veränderungen der Beziehungen im Klassenverband als wirksame Prädiktoren von Entwicklungen in den Selbstwirksamkeitserwartungen zeigen (vgl. Modell 1 bis 2). Die mögliche Annahme, dass sich Kinder nur deswegen im schulischen Umfeld wohler fühlen, weil auch ihre Eltern den Kontakt intensiviert haben, kann verworfen werden (vgl. Modell 4). Und auch nach Hinzunahme der individuellen, zeitlich vorgelagerten Leistungsentwicklung bleiben die dargelegten Zusammenhänge bestehen (vgl. Modell 5). Darüber hinaus kann auch für ein verändertes schulisches Engagement der Eltern ein eigenständiger Effekt auf die Entwicklung der Kompetenzüberzeugungen der Schüler aufgedeckt werden (vgl. Modell 3 bis 5).

Zusammenfassend erhärtet sich der querschnittlich gewonnene Eindruck, dass beide Aspekte sozialer Beziehungen im Klassenverband („Schüler-Lehrer-Beziehung“, „Schüler-Schüler-Schüler-Beziehung“) insbesondere für die Genese von Leistungsüberzeugungen wichtig sind. Eine zunehmend positive Sozialintegration trägt damit dazu bei, dass Kinder zugleich überzeugter davon werden, dass sie gute Leistungen erzielen können. Dieser Zusammenhang tritt außerdem unabhängig von der zeitlich vorgelagerten Notenentwicklung auf, sodass sowohl Kinder mit Leistungssteigerungen als auch solche mit Leistungsabfällen von dem geschilderten

Tabelle 25 Außerfamiliale Beziehungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Laufe des Primarbereichs

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5
Konstante	-.02 (.01) <sup>+</sup>	-.01 (.01)	-.01 (.01)	-.01 (.01) <sup>+</sup>	-.03 (.01) <sup>*</sup>
Messzeitpunkt zwei	.04 (.02) <sup>**</sup>	.03 (.02) <sup>+</sup>	.03 (.02) <sup>*</sup>	.04 (.02) <sup>*</sup>	.04 (.02) <sup>*</sup>
Messzeitpunkt drei	.04 (.02) <sup>**</sup>	.03 (.02) <sup>+</sup>	.03 (.02) <sup>+</sup>	.04 (.02) <sup>*</sup>	.04 (.02) <sup>*</sup>
<b>Veränderung des Notendurchschnitts</b>					
					.04 (.03)
<b><i>Effekte der Veränderungen außerfamilialer Beziehungen</i></b>					
Veränderung der Schüler-Lehrer-Beziehung	.13 (.02) <sup>**</sup>			.12 (.02) <sup>**</sup>	.12 (.02) <sup>**</sup>
Veränderung der Schüler-Schüler-Beziehung		.08 (.01) <sup>**</sup>		.07 (.01) <sup>**</sup>	.07 (.01) <sup>**</sup>
Veränderung der Eltern-Schule-Beziehung			.14 (.05) <sup>**</sup>	.15 (.05) <sup>**</sup>	.15 (.05) <sup>**</sup>
<b>R<sup>2</sup></b>					
	.028	.023	.007	.048	.049

Anmerkungen: BiKS-8-14, eigene Berechnungen; Substichprobe  $n_{\text{Messzeitpunkte}} = 3776$ ;  $n_{\text{Kinder}} = 1857$ .

Wachstumskurvenmodell mit Fixed-Effects-Modellierung (Regressionskoeffizienten; Standardfehler in Klammern; Variablen zentriert um den Gesamtmittelwert; Notendurchschnitt aus der Deutsch- und Mathematiknote umkodiert).

\*\* Effekt signifikant bei  $p < .01$ ; \* Effekt signifikant bei  $p < .05$ ; + Effekt signifikant bei  $p < .10$ .

Prozess profitieren können. Anders als es aber der querschnittlich aufgedeckte Prozess – gute schulische Leistungen als Folge von durch eine gute Sozialintegration der Schüler bedingten höheren Selbstwirksamkeitserwartungen – vermuten lässt, trägt die höher werdende Kompetenzüberzeugung als Resultat eines zunehmenden Wohlfühlens im Klassenverband nicht zu einer Leistungssteigerung bei. Darüber hinaus kann auch für ein zunehmend positives Verhältnis der Eltern zwar eine positive Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen erreicht werden, aber erneut keine Leistungssteigerung – wenngleich ein enger Kontakt der Eltern zur Schule in der querschnittlichen Betrachtung unvermittelt über die Erwartungen der Kinder zu Leistungsvorteilen geführt hat. Dies lässt zwei Schlüsse zu: zum einen, dass Veränderungen der außerfamilialen Beziehungen unwichtig für Leistungssteigerungen im Primarbereich sind, aber zumindest der Glaube an das eigene Leistungsvermögen gesteigert werden kann, und zum anderen, dass die Entwicklungen der Selbstwirksamkeitserwartungen über drei Messzeitpunkte einen Prozess andeuten, der über einen längeren Zeitraum beobachtet auch zu Variationen in den Leistungsentwicklungen, die nur über zwei Messzeitpunkte untersucht werden konnten, geführt hätte. Beide Schlussfolgerungen indizieren, dass außerdem die Möglichkeit besteht, dass sowohl die Bemühungen der Eltern als auch die der Schule um ein positives Lernumfeld der Kinder vor dem zentralen Übergang in den Sekundarbereich schon vor der dritten Klasse eingesetzt haben und die damit verbundenen Leistungssteigerungen von der ersten zur dritten Klasse bereits erreicht wurden.

#### **4.2.3 Zusammenfassung, Interpretation und Diskussion der Bedeutung außerfamilialer Beziehungen im Primarbereich**

Der zweite Analyseabschnitt befasste sich mit der Relevanz außerfamilialer Beziehungen für das Erzielen guter schulischer Leistungen im Primarbereich und den Glauben daran, ebensolche erzielen zu können. Berücksichtigt werden konnten verschiedene außerfamiliale Beziehungsebenen: auf der einen Seite die Beziehungen, in die ein Kind im Schulklassenkontext eingebunden ist, und auf der anderen Seite die Beziehungen der Eltern zum schulischen Umfeld. Daneben konnte über die

Klassengröße auch für die Beziehungen der Schüler außerhalb der Familie ein struktureller bzw. quantitativer Aspekt integriert werden.

Die individuell wahrgenommenen Beziehungen ohne inhaltlichen Leistungsbezug, die ein Kind im Klassenverband selbst eingeht, sind solche, die den Glauben an die eigenen Kompetenzen stärken und mithilfe derer Leistungsdiskrepanzen zu Kindern ohne eine positive Sozialintegration ermöglicht werden. Colemans Annahmen (vgl. Kapitel II, 1.1) sind also insofern richtig, als die sozialen Beziehungen der Kinder außerhalb der Familie mit Aspekten zusammenhängen, die wesentliche Prädiktoren schulischen Erfolges sind. Wenngleich nicht von einer direkten Akquise von Humankapital ausgegangen werden kann, fördert ein positives Klassenklima – auch unter Berücksichtigung individueller Herkunftsbedingungen – aber die Genese hoher Leistungsüberzeugungen, die wiederum Bildungserfolge ermöglichen. Folglich bedürfen die geschilderten Annahmen auch für das, was außerhalb der Familie während der Grundschulzeit passiert, einer Erweiterung um den Glauben an das Leistungsvermögen. In längsschnittlicher Perspektive kann dagegen kein derartig vermittelnder Prozess nachgewiesen werden, da eine Verbesserung der Schüler-Schüler- sowie der Schüler-Lehrer-Beziehungen zwar einen anwachsenden Glauben an die eigene Leistungsfähigkeit zur Folge hat, darüber aber keine Leistungssteigerungen erreicht werden können. Offensichtlich muss damit für den Zeitraum der dritten und vierten Grundschulklasse festgehalten werden, dass sich Kinder zur Realisierung schulischer Erfolge stetig wohlfühlen sollten und nicht erst zum Ende des Primarbereichs hin ein Bemühen um eine Steigerung des Zusammenhalts im Klassenverband einsetzen sollte. Beachtet werden muss aber, dass ein solches Bemühen zumindest noch zu anwachsenden Kompetenzüberzeugungen führt, sodass der Bildungsübergang als einschneidendes Erlebnis möglicherweise besser bewältigt werden kann und sich die positiven Folgen so längerfristig bemerkbar machen. Darüber hinaus kann die angenommene kompensatorische Wirkung innerschulischer Beziehungen nicht bestätigt werden. Demnach profitieren sowohl Kinder aus Haushalten mit weniger leistungsförderlichen Ressourcen als auch Kinder aus Haushalten mit einer hohen Ausstattung mit diesen von dem Eingebundensein in den Klassenverband.

Die anvisierten Bildungskarrieren der engsten Freunde der Kinder (als leistungsbezogener Indikator der Schüler untereinander) tragen dagegen direkt zu



höheren Chancen bei, selbst leistungsstark zu sein. Die Annahme, dass dieser Mechanismus lediglich umgekehrt funktioniere und schulisch erfolgreiche Kinder nur auch erfolgreichere Freunde haben, konnte – zumindest mittels dieses Einzelindikators – widerlegt werden. Offensichtlich assimilieren Kinder die Werte ihrer engsten Freunde und streben so möglicherweise selbst höhere Bildungsübergänge an, welche sich wiederum in besseren Zensuren niederschlagen. Schüler scheinen also direkt vom Humankapital ihrer engsten Freunde zu profitieren. Da die Angaben zu den Bildungsverläufen auf Aussagen der Eltern beruhen, besteht die Möglichkeit, dass hier nicht das tatsächliche Umfeld der Schüler einfließt – welches eventuell analog zum Klassenklima enge Zusammenhänge mit den leistungsbezogenen Erwartungen zeigen würde. Zudem können diese elterlichen Annahmen wiederum auf Gesprächen mit den Eltern der Freunde basieren, d.h., die Angaben zu den Bildungswünschen der engsten Freunde der Kinder letztlich nur die Wünsche deren Eltern widerspiegeln.

Die Größe der Schulklasse steht ebenfalls in keinem Zusammenhang mit den Kompetenzüberzeugungen der Kinder; entscheidend ist hierfür demgemäß nicht der quantitative Aspekt sozialer Beziehungen, sondern die Art und Weise der Interaktion. Die an die Größe des Netzwerkes gebundene Möglichkeit, Beziehungen eingehen zu können, entfaltet jedoch subgruppenspezifische Mechanismen hinsichtlich des Erzielens schulischer Leistungen, indem Kinder mit Migrationshintergrund gerade in großen Klassen hinter Kindern Autochthoner zurückfallen. Ein somit theoretisch denkbar verstärkter Austausch mit vielen Klassenkameraden begünstigt diese Kinder also nicht. Vermutlich hängt nicht nur die Bindung an die Mitschüler mit der Klassengröße zusammen, sondern auch die Möglichkeit, mit der Lehrkraft zu kommunizieren. Entsprechend könnte für Kinder mit Migrationshintergrund die reduzierte Aufmerksamkeit durch den Lehrer für diesen Mechanismus entscheidend sein. Folglich bringt vorliegender Befund sowohl eine bessere Klärung der Mechanismen, die durch die Größe eines Netzwerkes bedingt werden, als auch eine Bestätigung dessen, dass nicht nur prozessuale, sondern – analog zu den innerfamilialen Beziehungen (vgl. Kapitel II, 4.1) – auch strukturelle Dimensionen außerfamilialer Beziehungen gemeinsam mit prozessualen Merkmalen einen Beitrag zur Erklärung schulischer Performanz leisten.

Für zahlreiche, gut gepflegte Kontakte der Eltern im schulischen Umfeld bestätigt sich die theoretisch vermutete direkte positive Wirkung auf Bildungserfolge. Ein hohes schulisches Engagement aufseiten der Eltern trägt auch unter Berücksichtigung der Möglichkeit, dass bestimmte Leistungen in einem unterschiedlichen Bestreben, den Kontakt zur Schule zu suchen, resultieren können, zu höheren Chancen auf sehr gute Leistungen von Schülern bei. Dabei kann man zum einen annehmen, dass über die Beziehungen zu anderen Eltern Informationskanäle geschaffen werden, über die schulrelevante Fakten ausgetauscht werden und das entstehende Vertrauen untereinander zu einer wechselseitigen Unterstützung verpflichtet. Zum anderen ist aber auch die Vermutung berechtigt, dass Lehrer solche Kinder besser benoten, deren Eltern sie besser kennen und damit möglicherweise für kompetenter halten. Darüber hinaus können im Primarbereich sowohl Schüler aus ressourcenreichen Haushalten als auch solche mit einer geringeren Ausstattung an bildungsrelevanten Ressourcen bessere Schulnoten im Zusammenspiel mit einem verstärkten elterlichen Engagement erreichen. Die angenommene kompensatorische Wirkung kann damit aber auch für die Beziehungen der Eltern zur Schule nicht aufgezeigt werden. Wenngleich die Beziehung der Eltern zur Schule nur recht schwach operationalisiert werden konnte, erweist sich eine Intensivierung der Beziehung zur Schule auch als wichtiger Prädiktor für eine positive Entwicklung der individuellen Kompetenzüberzeugungen – nicht aber der Schulleistungen. Da für die Leistungsentwicklungen nur zwei Messzeitpunkte berücksichtigt werden können, wird hier vermutet, dass der geschilderte längsschnittliche Befund möglicherweise einen Effekt auf die Verbesserung schulischer Leistungen in längerfristiger Perspektive andeutet, d.h., bei der Betrachtung eines sich intensivierenden schulischen Engagements der Eltern über die gesamte Grundschulzeit möglicherweise ein Zusammenhang mit individuellen Leistungsentwicklungen aufgetreten wäre. Außerdem in Betracht gezogen werden muss die Möglichkeit, dass in der dritten Klasse Eltern bereits so engagiert sind, wie sie in Anbetracht des nahenden Übergangs für angemessen halten und die Erhöhung des Engagements und eine damit unter Umständen verbundene Leistungssteigerung auch schon vor der dritten Klasse eingesetzt hat. Die widersprüchlichen Ergebnisse anderer Untersuchungen im Bezug auf den Kontakt der Eltern zur Schule konnten insgesamt für die frühe Phase in der Bildungskarriere eines Kindes inhaltlich näher beleuchtet und um eine längsschnittliche Komponente ergänzt werden.

### **4.3 Kombination innerfamiliärer und außerfamiliärer Beziehungen im Primärbereich**

Tabelle 26 zeigt schließlich eine Kombination der sich vorher als signifikant erwiesenen Indikatoren innerfamiliärer und außerfamiliärer Beziehungen (vgl. Kapitel II, 3.3.1). Für die Analyse stehen 1291 Fälle zur Verfügung.

Erkennbar ist, dass einzig die Effekte der strukturellen Indikatoren und der Schüler-Schüler-Beziehung leicht an Signifikanz verlieren. Insgesamt kann aber festgehalten werden, dass alle berücksichtigten Indikatoren nach wie vor die simultan aufgezeigten Zusammenhänge aufweisen und daher offensichtlich sowohl das, was innerhalb der Familie passiert, als auch das, was zwischen den Familienmitgliedern und dem schulischen Umfeld stattfindet, im Primärbereich von Bedeutung für den schulischen Erfolg von Kindern ist und auch unabhängig voneinander relevant sein kann. Kinder können also beispielsweise auch bei Problemen innerhalb der Familie eine enge Anbindung an den Lehrer besitzen und davon profitieren.

Mit 13% Varianzaufklärung (nicht dargestellt) können schließlich beide Beziehungsbereiche mehr zur Erklärung von Bildungserfolgen im Primärbereich beitragen als vergleichsweise die in Kapitel I als bedeutsam erarbeiteten askriptiven Merkmale (nicht dargestellt; 11% Varianzaufklärung).

### **4.4 Soziale Beziehungen im Sekundärbereich**

Ziel des dritten Ergebnisabschnitts ist es, diejenigen Aspekte sozialer Beziehungen zu identifizieren, die auch noch im Sekundärbereich nach dem zentralen Bildungsübergang und nach der Aufteilung in die verschiedenen Schulzweige Schulerfolge bedingen. In Tabelle 27 sind dazu zunächst deskriptive Zusammenhänge mit dem Notendurchschnitt aus der Deutsch- und Mathematiknote und einem Durchschnitt aus der Lese- und Mathematikkompetenz, den beiden gewählten Maßen schulischen Erfolgs, abgebildet (vgl. Kapitel II, 3.3.1).

Tabelle 26 Innerfamiliäre und außerfamiliäre Beziehungen und Schulerfolg Mitte der vierten Klasse

	Modell 1.1 Notenlevel hoch vs. niedrig	Modell 1.2 Notenlevel hoch vs. mittel	Modell 2.1 Notenlevel hoch vs. niedrig	Modell 2.2 Notenlevel hoch vs. mittel	Modell 3.1 Notenlevel hoch vs. niedrig	Modell 3.2 Notenlevel hoch vs. mittel
Bildungshintergrund: Abitur	3.00 (.55)**	2.52 (.56)**	2.63 (.50)**	2.37 (.51)**	2.58 (.49)**	2.36 (.52)**
sozioökonomische Position	1.04 (.01)**	1.01 (.01) <sup>+</sup>	1.04 (.01)**	1.01 (.01)	1.03 (.01)**	1.01 (.01)
Migrationshintergrund	.55 (.11)	.69 (.17)	.64 (.13)*	.76 (.19)	.60 (.12)*	.75 (.19)
Geschlecht: Mädchen	.97 (.16)	.95 (.19)	1.22 (.20)	1.09 (.22)	.98 (.16)	.94 (.19)
Bundesland: Bayern	1.08 (.23)**	1.16 (.27)	1.16 (.24)**	1.25 (.27)	1.24 (.27)	1.31 (.30)
<b>Effekte Innerfamiliärer Beziehungen zu Beginn der vierten Klasse</b>						
<i>Strukturelle Indikatoren</i>						
Familienform: Alleinerziehend	.50 (.11)**	.60 (.10) <sup>+</sup>			.58 (.13)*	.68 (.19)
Anzahl der Geschwister	.82 (.07)*	.88 (.08)			.85 (.07) <sup>+</sup>	.90 (.08)
<i>Prozessuale Indikatoren mit schulnahen Inhalten</i>						
Konflikte: Schulische (ES)	.29 (.04)**	.52 (.12)**			.28 (.05)**	.52 (.12)**
<i>Prozessuale Indikatoren mit alltäglichen Inhalten</i>						
Entscheidungsfindung: Gemeinsam (KS)	1.91 (.30)**	1.77 (.38)**			1.94 (.31)**	1.79 (.38)**
Respektvoller Umgang (KS)	1.36 (.12)**	1.29 (.12)*			1.34 (.13)**	1.25 (.12)*
<b>Effekte außerfamiliärer Beziehungen zu Beginn (Mitte) der vierten Klasse</b>						
Schüler-Lehrer-Beziehung			1.22 (.14)	1.60 (.33)*	1.22 (.14)	1.50 (.30)*
Schüler-Schüler-Beziehung			1.23 (.21)**	1.19 (.17)	1.14 (.18) <sup>+</sup>	1.11 (.16)
Zahl Freunde Planung Gymnasium			1.66 (.13)**	1.32 (.13)**	1.68 (.14)**	1.33 (.13)**
Eltern-Schule-Beziehung			2.27 (.58)**	2.00 (.55)**	2.37 (.61)**	2.02 (.54)**
<i>Pseudo R<sup>2</sup></i>	.150		.142		.182	

Anmerkungen: BiKS-8-14, eigene Berechnungen; Substichprobe n = 1291. Multinomiale logistische Regression (odds ratios; Standardfehler (in Klammern) korrigiert für 142 cluster (Schulklassen); Variablen zentriert um den Gesamtmittelwert). ES = Elternsicht; KS = Kindsicht. \*\* Effekt signifikant bei p<.01; \* Effekt signifikant bei p<.05; <sup>+</sup> Effekt signifikant bei p<.10

**Tabelle 27 Korrelationen innerfamiliärer und außerfamiliärer Beziehungen mit Schulerfolg in der fünften Klasse**

	Notendurchschnitt Deutsch & Mathematik	Lese- und Mathematikkompetenz- durchschnitt
Familienform: Alleinerziehend	-.090**	-.045
Anzahl der Geschwister	-.040	-.079*
Familienstimmung (Kindsicht)	.095**	.036
Familienstimmung (Elternsicht)	.044	-.042
Schüler-Lehrer-Beziehung	.193**	.297**
Außenseiter in der Klasse	-.131**	-.191**
Konkurrenz in der Klasse	-.130**	-.185**
Bildungswünsche der besten Freunde	.241**	.408**
Freunde in derselben Schulform	.185**	.115**
Eltern-Schule-Beziehung	.004	-.081*

Anmerkungen: BiKS-8-14, eigene Berechnungen.

\*\* Effekt signifikant bei  $p < .01$ ; \* Effekt signifikant bei  $p < .05$ ; + Effekt signifikant bei  $p < .10$ .

Die Korrelationen der strukturellen Aspekte zeigen, dass Kinder aus alleinerziehenden Haushalten – im Vergleich zu Kindern, die mit beiden Elternteilen zusammenleben – einen schlechteren Notendurchschnitt aufweisen, während eine höhere Anzahl an Geschwistern mit niedrigeren schulischen Kompetenzen einhergeht. Die beiden qualitativen Aspekte des familialen Miteinanders stehen dagegen nur dann positiv mit schulischem Erfolg in Beziehung, wenn die Angaben dazu vom Kind stammen und man darüber hinaus deren Fähigkeiten mittels schulischer Leistungen misst. Anders als die Aspekte innerfamiliärer Beziehungen weisen die Indikatoren der sozialen Interaktionen im Klassenverband durchweg signifikante Zusammenhänge in der erwarteten Form auf, also sowohl mit dem Notendurchschnitt als auch den schulischen Kompetenzen. Schüler, die sich innerhalb der Schulklasse als Außenseiter fühlen und das Klassenklima als kompetitiv empfinden, erzielen sowohl schlechtere Noten als auch niedrigere Kompetenztestwerte. Eine hohe Bildungsaspiration der

engsten Freunde und viele Freunde an derselben Schule hängen dagegen ebenso wie ein gutes Verhältnis zur Lehrkraft positiv mit dem Notendurchschnitt und den schulischen Kompetenzen zusammen. Die Beziehung der Eltern zur Schule korreliert schließlich ebenfalls mit den schulischen Kompetenzen. Das negative Vorzeichen indiziert, dass gerade Eltern, deren Kinder niedrigere Kompetenztestwerte erreichen, den Kontakt zur Schule suchen.

Im Folgenden berichtete Ergebnisse linearer Regressionen auf Notendurchschnitte bzw. Kompetenztestwertdurchschnitte geben näheren Aufschluss über die deskriptiv erarbeiteten Zusammenhänge (vgl. Kapitel II, 3.3.2). Für die Analysen stehen 939 Fälle zur Verfügung. Die Differenz zur Ausgangsstichprobe lässt sich im Wesentlichen durch den Einbezug der Kompetenzen der Schüler erklären, wodurch sich die Stichprobe auf diejenigen Kinder, die mittels intensiven Testdesigns untersucht wurden, reduziert. Weitere fehlende Werte ergeben sich zum einen durch den Stichprobenausfall bis Messzeitpunkt vier, und zum anderen durch sich kumulierende fehlende Angaben in den relevanten Instrumenten Elterninterview, Schülerfragebogen und Kompetenztestheften sowie den kindbezogenen Einschätzungsbogen (vgl. Kapitel II, 3.1.2). Modelle mit der Kennzeichnung „a“ stehen für Regressionen der Notendurchschnitte auf die relevanten Indikatoren, während in Modellen mit der Kennzeichnung „b“ Regressionen auf die Durchschnittskompetenz abgetragen sind. Koeffizienten unter Kontrolle des jeweils nicht fokussierten Beziehungsblocks sind in hellgrauer Schrift abgetragen.

### *Innerfamiliäre Beziehungen und Schulerfolg im Sekundarbereich*

Tabelle 28 gibt zunächst Aufschluss über die Zusammenhänge innerfamiliärer Beziehungen mit Schulerfolg. Für die Indikatoren zur Eltern-Kind-Interaktion zeigt sich multivariat, dass Schüler aus alleinerziehenden Haushalten schlechtere Noten erzielen als solche, die mit beiden Elternteilen im Haushalt aufwachsen (vgl. Modell 1a). Kein Zusammenhang kann dagegen mit den schulischen Kompetenzen nachgewiesen werden (vgl. Modell 1b-5b). Das Zusammenleben mit beiden Elternteilen ist also entscheidend für Schulerfolg, gemessen anhand der Noten, und verbleibt auch nach Aufnahme der individuellen Merkmale eines Kindes sowie unter

Tabelle 28 Innerfamiliäre Beziehungen und Schulerfolg in der fünften Klasse

	Modell 1a	Modell 1b	Modell 2a	Modell 2b	Modell 3a	Modell 3b
Konstante	.00 (.03)	-.83 (.43) <sup>+</sup>	-.02 (.07)	-.09 (.94)	-.10 (.09)	-2.67 (.69)**
Bildungshintergrund: Abitur			.18 (.06)**	1.12 (.41)**	.11 (.06) <sup>+</sup>	.54 (.39)
sozioökonomische Position			.01 (.01)**	.04 (.01)**	.01 (.00)**	.03 (.01)*
Migrationshintergrund			-.08 (.07)	-.46 (.50)	-.10 (.01)	-.95 (.46)*
Geschlecht: Mädchen			.20 (.04)**	-.34 (.32)	.17 (.04)**	-.56 (.30) <sup>+</sup>
Bundesland: Bayern			-.19 (.07)**	-1.14 (.99)**	-.10 (.07)	1.81 (.52)**
Besuchter Schulzweig: Hauptschule					-.22 (.08)**	-6.20 (.60)**
Besuchter Schulzweig: Gymnasium					.17 (.07)*	4.06 (.55)*
Durchschnittlicher Kompetenztestwert						
Durchschnittsnote						
<i>Effekte innerfamiliärer Beziehungen in der fünften Klasse</i>						
Familienform: Alleinerziehend	-.36 (.11)**	-1.01 (.77)	-.29 (.11)**	-.74 (.76)	-.28 (.11)**	-.84 (.73)
Anzahl der Geschwister	-.04 (.02) <sup>+</sup>	-.27 (.17)	-.05 (.02)*	-.31 (.16) <sup>+</sup>	-.05 (.02)*	-.21 (.16)
Familienstimmung (Kindsicht)	.11 (.05)*	.02 (.33)	.05 (.05)	-.07 (.33)	.05 (.05)	-.07 (.31)
Familienstimmung (Elternsicht)	.07 (.07)	-.34 (.48)	.09 (.07)	-.30 (.48)	.09 (.07)	-.44 (.56)
Varianz zwischen den Klassen (Intercept)	.062 (.017)	12.228(3.131)	.023 (.011)	16.504(2.631)	.013 (.008)	1.748(.547)
Varianz zwischen den Kindern	.451 (.022)	19.468(.975)	.430 (.021)	19.180(.966)	.424 (.021)	19.059(.935)

Fortsetzung Tabelle 28 Innerfamiliale Beziehungen und Schulerfolg in der fünften Klasse

	Modell 4a	Modell 4b	Modell 5a	Modell 5b	Modell 6a	Modell 6b	Modell 7b
Konstante	.03 (.08)	-2.13 (.82)	.09 (.09)	-2.36 (.67)**	.15 (.10)	-2.59 (.72)**	-2.37 (.67)**
Bildungshintergrund: Abitur	.03 (.05)	.66 (.34) <sup>+</sup>	.06 (.05)	.22 (.33)	.05 (.05)	.21 (.33)	.19 (.33)
sozioökonomische Position	.00 (.00) <sup>+</sup>	.02 (.01)	.00 (.00)*	.01 (.01)	.00 (.00)*	.01 (.01)	.01 (.01)
Migrationshintergrund	-.04 (.06)	-.18 (.42)	-.03 (.06)	-.51 (.39)	-.04 (.06)	-.45 (.39)	-.51 (.39)
Geschlecht: Mädchen	.20 (.04)**	-1.07 (.27)**	.22 (.04)**	-1.16 (.26)**	.22 (.04)**	-1.24 (.27)**	-1.16 (.27)**
Bundesland: Bayern	-.15 (.07)*	-.33 (.87)	-.23 (.07)**	2.18 (.51)**	-.25 (.07)**	2.12 (.52)**	2.21 (.51)**
Besuchter Schulzweig: Hauptschule			-.25 (.08)**	-5.44 (.59)**	.26 (.08)**	-5.34 (.60)**	-5.47 (.59)**
Besuchter Schulzweig: Gymnasium			.12 (.07) <sup>+</sup>	3.37 (.54)**	-.17 (.08)*	3.41 (.57)**	3.39 (.54)**
Durchschnittlicher Kompetenztestwert	.07 (.00)**		.08 (.00)**		.07 (.00)**		
Durchschnittsnote		3.79 (.19)**		3.53 (.19)**		3.52 (.19)**	3.54 (.19)**
<i>Effekte innerfamiliärer Beziehungen in der fünften Klasse</i>							
Familienform: Alleinerziehend	-.22 (.09)*	-.84 (.73)	-.22 (.09)*	-.21 (.62)	-.22 (.09)*	.33 (.62)	-.21 (.62)
Anzahl der Geschwister	-.02 (.02)	-.21 (.16)	-.03 (.02)	-.08 (.13)	-.03 (.02)	-.08 (.13)	-.07 (.13)
Familienstimmung (Kindsicht)	.05 (.04)	-.07 (.31)	.05 (.04)	-.23 (.27)	.04 (.04)	-.35 (.27)	-.26 (.27)
Familienstimmung (Elternsicht)	.11 (.06) <sup>+</sup>	-.44 (.56)	.12 (.06)*	-.68 (.39) <sup>+</sup>	.10 (.06) <sup>+</sup>	-.75 (.39) <sup>+</sup>	.04 (.55)
<i>Differenzielle Effekte innerfamiliärer Beziehungen in der fünften Klasse</i>							
Eltern-Kind-Beziehung*Abitur							-1.42 (.76) <sup>+</sup>
Varianz zwischen den Klassen (Intercept)	.040 (.011)	13.091(2.006)	.035 (.001)	2.440 (.552)	.035 (.009)	.035 (.009)	2.440 (.552)
Varianz zwischen den Kindern	.303 (.015)	13.456(.676)	.299 (.015)	13.393(.660)	.290 (.014)	.290 (.014)	13.393 (.660)

Anmerkungen. BiKS-8-14, eigene Berechnungen. Substichprobe  $n_{\text{Kinder}} = 939$ ,  $n_{\text{Schulklassen}} = 142$ .

Hierarchische lineare Regression (Random Intercept Modelle; Regressionskoeffizienten; Standardfehler in Klammern; Variablen zentriert über den Gesamtmittelwert;

Notendurchschnitt aus der Deutsch- und Mathematiknote umkodiert).

Notendurchschnitt aus der Deutsch- und Mathematiknote = Modelle mit der Kennzeichnung a; Lese- und Mathematikkompetenztestdurchschnitt = Modelle mit der Kennzeichnung b.

Modelle mit hellgrauer Schrift = Effekte unter Kontrolle der außerfamiliären Beziehungen. \*\* Effekt signifikant bei  $p < .01$ ; \* Effekt signifikant bei  $p < .05$ ; + Effekt signifikant bei  $p < .10$ .



Berücksichtigung des besuchten Schulzweiges und der Kompetenzen eines Kindes signifikant (vgl. Modell 2a bis 5a).

Ergebnisse für den zweiten quantitativen Aspekt innerfamiliärer Beziehungen weisen ebenfalls auf eine strukturelle Benachteiligung hin, indem die Zahl der Geschwister auch auf den Notendurchschnitt einen signifikant negativen Effekt aufweist – auch nach Hinzunahme bestimmter Herkunftsmerkmale sowie der besuchten Schulform (vgl. Modell 1a-3a). Nach Aufnahme der schulischen Kompetenzen verliert die Zahl der Geschwister aber ihren Einfluss (vgl. Modell 4a bis 5a). Den Kompetenztestdurchschnitt betrachtend ist die Familiengröße nur unter Berücksichtigung der Herkunftsbedingungen (vgl. Modell 1b mit Modell 2b) und solange die besuchte Schulform nicht berücksichtigt wird (vgl. Modell 2b mit 3b) ein tendenzieller Prädiktor schulischer Kompetenzen. Der insignifikante Koeffizient zur Größe der Herkunftsfamilie in den Modellen zur Vorhersage von Kompetenztestwerten deutet nach Hinzunahme der besuchten Schulform darauf hin, dass die Zahl der Geschwister ursächlich für die Aufteilung in die verschiedenen Schulformen im Sekundarbereich ist, dann aber keinen erneuten Einfluss auf Bildungserfolg erreichen kann.

Neben den Strukturen innerfamiliären Miteinanders werden auch Prozesse der Eltern-Kind-Beziehung untersucht. Zunächst kann der deskriptive Befund zu den Korrelationen der Familienstimmung aus Kindersicht bezüglich des Schulerfolgs bestätigt werden, indem für eine affirmative Wahrnehmung dieser Interaktion durch die Kinder ein positiver Effekt auf das Erzielen schulischer Leistungen nachgewiesen werden kann (vgl. Modell 1a). Unter Hinzunahme individueller Charakteristika verlieren die familialen Prozesse aus Kindersicht allerdings an Bedeutung (vgl. Modell 2a). Beachtet man zusätzlich zu den sozialen Merkmalen der Schüler deren Kompetenzen, zeigt sich ein positiver Einfluss des Familienklimas aus Sicht der Eltern – und nicht der Kinder – auf den Notendurchschnitt, d.h., bei vergleichbaren Kompetenzen schneiden diejenigen Kinder besser ab, deren Eltern von einem ausgeglichenen Familienleben berichten – unabhängig von der besuchten Schulform (vgl. Modell 1a bis 3a mit Modell 4a bis 5a). Der Zusammenhang dieser Eltern-Kind-Interaktion mit den schulischen Kompetenzen zeigt schließlich unter Kontrolle der schulischen Leistungen sowie der besuchten Schulform, dass der Kompetenzstand der

Schüler in der Tendenz etwas niedriger ist, wenn von einem intakten familialen Miteinander aus Elternsicht berichtet wird (vgl. Modell 1b bis 3b mit Modell 4b bis 5b). Das bedeutet, dass Schüler, die zu Hause eine ausgeglichene Familienstimmung vorfinden, bereits bei niedrigeren Kompetenzen an derselben Schulform dieselben Schulnoten erzielen wie Kinder höherer Kompetenzdurchschnitte. Der tendenziell signifikante, negative Interaktionsterm dieser Prozessvariablen mit dem familialen Bildungshintergrund bei gleichzeitig insignifikantem Haupteffekt der Eltern-Kind-Beziehung belegt letztlich, dass dies nur für Kinder aus bildungsnahen Haushalten zutreffend ist (vgl. Modell 7b). Unter theoretischen Gesichtspunkten heißt dies, dass die Vermittlung elterlicher, leistungsrelevanter Ressourcen durch ein intaktes alltägliches Miteinander und ein dadurch erzielter Vorteil auch im Sekundarbereich nur Eltern mit einer eigenen positiven Bildungserfahrung gelingt.

Zusammenfassend kann damit auch für die Bildungsphase nach dem zentralen Übergang gezeigt werden, dass – auch unter Kontrolle außerfamilialer Beziehungsaspekte (vgl. Modell 5a, 5b mit Modell 6a, 6b) – sowohl prozessuale als auch strukturelle Aspekte der Eltern-Kind-Beziehung wirksame Prädiktoren von Bildungserfolg sind. Allerdings erzielt in dieser Phase nur die Familienstruktur als quantitativer Indikator erneut Effekte auf Schulleistungen, während die Größe der Herkunftsfamilie offensichtlich nur vor dem Übergang für Leistungsunterschiede verantwortlich ist. Dies deutet an, dass, je älter die Kinder werden, die verminderte Kontaktmöglichkeit zu den Eltern in großen Familien nicht mehr relevant für das Erzielen guter Schulnoten ist, während nur mit einem Elternteil aufzuwachsen die elterliche Aufmerksamkeit derart einschränkt, dass diese Kinder auch bei gleichem Kompetenzstand im Sekundarbereich Leistungsdiskrepanzen zu Kindern aufweisen, die mit beiden Elternteilen im Haushalt leben. Einschränkend ist aber zu beachten, dass der vorliegende Befund zur Familienform auf nur wenigen Fällen (vgl. Kapitel II, 3.2.2) beruht.

Untersucht werden konnte hinsichtlich qualitativer Merkmale nur die Eltern-Kind-Interaktion ohne schulischen Bezug. Für diese zeigen sich aber, ähnlich der Effekte im Primarbereich, dass ausschließlich diejenigen Schüler von einem harmonischen alltäglichen Miteinander profitieren, deren Eltern ein hohes Bildungsniveau aufweisen. Dadurch entsteht der Eindruck, dass es mittels einer

angenehmen, schulunabhängigen Familienstimmung tatsächlich vornehmlich bildungsnahen Eltern gelingt, das eigene Humankapital geeignet zu übertragen. Weiterhin erweist sich im Sekundarbereich die Perspektive der Eltern – und nicht wie im Primarbereich die des Kindes – ausschlaggebend zur Vorhersage von Schulleistungen. Daher bleibt offen, welche Angaben zum familiäre Miteinander letztendlich entscheidend für Schulerfolg sind. Wenngleich die Aufteilung in die verschiedenen Zweige des Sekundarbereichs ursächlich für den geschilderten Bedeutungswechsel der Perspektiven sein mag, kann eine allgemein gültige Aussage zusammenfassend sicher nicht getroffen werden. Ein insignifikanter Effekt ist daher offensichtlich inhaltlich nicht grundsätzlich als irrelevant zu interpretieren, da möglicherweise lediglich die Angaben des jeweilig anderen Akteurs näher untersucht werden sollten.

#### *Außerfamiliale Beziehungen und Schulerfolg im Sekundarbereich*

Betrachtet man in Tabelle 29 neben den Beziehungen zwischen Eltern und Kindern auch die Beziehungen der Schüler zu ihren Lehrern, zeigt sich, dass ein enges Verhältnis zwischen diesen Akteuren einen signifikanten Beitrag zur Erklärung von Notendurchschnitten leistet – unabhängig von individuellen Merkmalen, der besuchten Schulform oder den schulischen Kompetenzen (vgl. Modell 1a bis 5a). Wenngleich wichtig in allen drei Schulformen (Modell 7a: Haupteffekt), ist die Interaktion zwischen Kind und Lehrkraft in der Realschule aber von besonderer Bedeutung (vgl. Modell 7a: Effekt des Interaktionsterms). Eine Gegenüberstellung der Koeffizienten weist darauf hin, dass im Vergleich zu Realschülern Kinder am Gymnasium nur etwa halb so stark von einer guten Anbindung an den Lehrer profitieren können und Kinder an der Hauptschule nur zu etwa einem Drittel. Wie bereits geschildert (vgl. Kapitel II, 3.3.2) besteht zwischen Schulnoten und schulischen Kompetenzen nur ein mittlerer Zusammenhang. Lehrkräfte lassen also neben den Fähigkeiten eines Schülers auch andere Merkmale in die Leistungsrückmeldungen einfließen. Den geschilderten Befund aufgreifend liegt die Vermutung nahe, dass das Verhältnis zum Lehrer eines dieser Merkmale ist. Diese Annahme wird durch die Analyse der schulischen Kompetenzen in Abhängigkeit von der Beziehung zwischen Schülern und Lehrkraft für die Gesamtgruppe gestützt: Es zeigt sich nur so lange ein

Tabelle 29 Außerfamiliale Beziehungen und Schulerfolg in der fünften Klasse

	Modell 1a	Modell 1b	Modell 2a	Modell 2b	Modell 3a	Modell 3b
Konstante	-.12 (.05)*	-1.60 (.46)*	-.05 (.08)	-.95 (.88)	-.08 (.10)	-2.76 (.74)**
Bildungshintergrund: Abitur			.11 (.06)*	1.01 (.41)*	.08 (.06)	.47 (.39)
sozioökonomische Position			.01 (.01)**	.04 (.01)**	.01 (.01)**	.03 (.01)*
Migrationshintergrund			-.11 (.07)	-.58 (.49)	-.11 (.07) <sup>+</sup>	-.91 (.45)*
Geschlecht: Mädchen			.17 (.05)**	-.59 (.33) <sup>+</sup>	.17 (.04)**	-.68 (.31)*
Bundesland: Bayern			-.17 (.07)*	-.66 (.87)	-.12 (.07) <sup>+</sup>	1.73 (.52)
Besuchter Schulzweig: Hauptschule					-.18 (.08)*	-6.00 (.62)**
Besuchter Schulzweig: Gymnasium					.13 (.08)	3.91 (.59)**
Durchschnittlicher Kompetenztestwert						
Durchschnittsnote						
<i>Effekte außerfamilialer Beziehungen in der fünften Klasse</i>						
Schüler-Lehrer-Beziehung	.19 (.03)**	.56 (.24)*	.18 (.03)**	.56 (.24)*	.17 (.03)**	.50 (.23)*
Außenseiter in der Klasse	-.09 (.04)**	-.79 (.25)**	-.10 (.03)**	-.78 (.25)**	-.09 (.03)**	-.59 (.24)*
Konkurrenz in der Klasse	-.07 (.03) <sup>+</sup>	-.62 (.25)*	-.02 (.03)	-.65 (.26)*	-.00 (.03)	-.35 (.24)
Bildungsaspiration der Freunde	.24 (.05)**	1.25 (.37)**	.14 (.05)**	1.10 (.37)**	.05 (.05)	-.20 (.37)
Freunde in derselben Schulform	.16 (.05)**	1.25 (.39)**	.08 (.05)	1.10 (.39)**	.03 (.04)	.38 (.38)
Eltern-Schule-Beziehung	.10 (.07)	.37 (.51)	.04 (.07)	.01 (.51)	.06 (.07)	.24 (.49)
Varianz zwischen den Klassen (Intercept)	.020(.011)	14.290(2.560)	.016(.009)	11.464(2.192)	.013(.008)	1.804(.551)
Varianz zwischen den Kindern	.441(.022)	19.479(.997)	.417(.020)	19.174(.984)	.414(.020)	18.707(.919)

Fortsetzung Tabelle 29 Außerfamiliale Beziehungen und Schulerfolg in der fünften Klasse

	Modell 4a	Modell 4b	Modell 5a	Modell 5b	Modell 6a	Modell 6b
Konstante	.07 (.08)	-.91 (.80)	.13 (.09)	-2.59 (.72)**	.15 (.10)	-2.59 (.72)**
Bildungshintergrund: Abitur	.02 (.05)	.63 (.34) <sup>+</sup>	.04 (.05)	.23 (.34)	.05 (.05)	.21 (.33)
sozioökonomische Position	.01 (.01)*	.01 (.01)	.00 (.00)*	.01 (.01)	.00 (.00)*	.01 (.01)
Migrationshintergrund	-.05 (.06)	-.18 (.42)	-.04 (.06)	-.42 (.39)	-.04 (.06)	-.45 (.39)
Geschlecht: Mädchen	.22 (.04)**	-1.28 (.28)**	.22 (.04)**	-1.23 (.27)**	.22 (.04)**	-1.24 (.27)**
Bundesland: Bayern	-.16 (.07)*	-.06 (.81)	-.24 (.07) <sup>+</sup>	2.16 (.52)**	-.25 (.07)**	2.12 (.52)**
Besuchter Schulzweig: Hauptschule			.26 (.08)**	-5.37 (.60)**	.26 (.08)**	-5.34 (.60)**
Besuchter Schulzweig: Gymnasium			-.16 (.08)*	3.40 (.57)**	-.17 (.08)*	3.41 (.57)**
Durchschnittlicher Kompetenztestwert	.07 (.00)**		.07 (.00)**		.07 (.00)**	
Durchschnittsnote		3.71 (.20)**		3.49 (.19)**		3.52 (.19)**
<i>Effekte außerfamilialer Beziehungen in der fünften Klasse</i>						
Schüler-Lehrer-Beziehung	.12 (.03)**	-.05 (.20)	.13 (.03)**	-.08 (.20)	.12 (.03)**	-.04 (.20)
Außenseiter in der Klasse	-.05 (.03)	-.35 (.21)	-.05 (.03) <sup>+</sup>	-.27 (.20)	-.04 (.03)	-.29 (.20)
Konkurrenz in der Klasse	.03 (.03)	-.56 (.22)*	.02 (.03)	-.35 (.20) <sup>+</sup>	.03 (.03)	-.43 (.21)*
Bildungsaspiration der Freunde	.00 (.04)	.45 (.32)	.08 (.05) <sup>+</sup>	-.43 (.32)	.09 (.05) <sup>+</sup>	-.43 (.32)
Freunde in derselben Schulform	-.06 (.05)	.96 (.33)**	-.01 (.05)	.36 (.32)	-.02 (.05)	.37 (.32)
Eltern-Schule-Beziehung	.06 (.07)	-.08 (.42)	.04 (.06)	.09 (.42)	.01 (.06)	.22 (.42)
Varianz zwischen den Klassen (Intercept)	.039(.011)	10.601(1.817)	.035(.010)	2.522(.561)	.035(.009)	2.488(.554)
Varianz zwischen den Kindern	.299(.015)	13.534(.688)	.294(.014)	13.290(.656)	.290(.014)	13.197(.651)

Fortsetzung Tabelle 29 Außerfamiliale Beziehungen und Schulerfolg in der fünften Klasse

	Model 7a	Model 8a	Model 9a	Model 10a	Model 11a
Konstante	.13 (.10)	-.07 (.09)	.14 (.10)	.09 (.10)	.13 (.10)
Bildungshintergrund: Abitur	.04 (.05)	.08 (.06)	.04 (.05)	.04 (.05)	.04 (.05)
sozioökonomische Position	.00 (.00)*	.01 (.00)**	.00 (.00)**	.00 (.00)*	.00 (.00)*
Migrationshintergrund	-.04 (.06)	-.11 (.06) <sup>+</sup>	-.05 (.06)	-.05 (.06)	-.03 (.06)
Geschlecht: Mädchen	.23 (.04)**	.16 (.04)**	.22 (.04)**	.22 (.04)**	.23 (.04)**
Bundesland: Bayern	-.24 (.07)**	-.13 (.06)*	-.24 (.07)**	-.24 (.07)**	-.24 (.07)**
Besuchter Schulzweig: Hauptschule	.25 (.08)**	-.16 (.08)*	.27 (.08)**	.34 (.10)**	.25 (.08)**
Besuchter Schulzweig: Gymnasium	-.17 (.08)*	.13 (.07) <sup>+</sup>	-.16 (.08)*	-.13 (.08)	-.15 (.08) <sup>+</sup>
Durchschnittlicher Kompetenztestwert	.07 (.00)**		.07 (.00)**	.07 (.00)**	.07 (.00)**
Durchschnittsnote					
<i>Effekte außerfamiliärer Beziehungen in der fünften Klasse</i>					
Schüler-Lehrer-Beziehung	.27 (.07)**	.17 (.03)**	.13 (.03)**	.13 (.03)**	.13 (.03)**
Außenseiter in der Klasse	-.05 (.03) <sup>+</sup>	-.10 (.03)**	-.05 (.03) <sup>+</sup>	-.05 (.03) <sup>+</sup>	-.05 (.03)
Konkurrenz in der Klasse	.02 (.03)	-.10 (.05)*	-.03 (.03)	.02 (.03)	.02 (.03)
Bildungsaspiration der Freunde	.09 (.05)	.05 (.05)	.08 (.05) <sup>+</sup>	-.03 (.08)	.08 (.05) <sup>+</sup>
Freunde in derselben Schulform	-.01 (.05)	.03 (.05)	-.01 (.05)	-.02 (.05)	-.01 (.05)
Eltern-Schule-Beziehung	.03 (.06)	.07 (.07)	.04 (.06)	.04 (.06)	-.01 (.06)
<i>Differenzielle Effekte außerfamiliärer Beziehungen in der fünften Klasse</i>					
Schüler-Lehrer-Beziehung*Hauptschule	-.21 (.09)*				
Schüler-Lehrer-Beziehung*Gymnasium	-.15 (.08) <sup>+</sup>				
Konkurrenz in der Klasse*Abitur		.19 (.06)**	.10 (.05) <sup>+</sup>		
Bildungsaspiration der Freunde*Hauptschule				.19 (.11) <sup>+</sup>	
Bildungsaspiration der Freunde*Gymnasium				.15 (.12)	
Eltern-Schule-Beziehung*Migrationshintergrund					.49 (.19)*

Varianz zwischen den Klassen (Intercept)	.036(.010)	.009(.008)	.034(.010)	.036(.010)	.034(.009)
Varianz zwischen den Kindern	.292(.014)	.412(.020)	.293(.014)	.292(.014)	.293(.014)

Anmerkungen. BiKS-8-14, eigene Berechnungen. Substichprobe  $n_{\text{Kinder}} = 939$ ,  $n_{\text{Schulklassen}} = 142$ .

Hierarchische lineare Regression (Random Intercept Modelle; Regressionskoeffizienten; Standardfehler in Klammern; Variablen zentriert über den Gesamtmittelwert;

Notendurchschnitt aus der Deutsch- und Mathematiknote umkodiert).

Notendurchschnitt aus der Deutsch- und Mathematiknote = Modelle mit der Kennzeichnung a; Lese- und Mathematikkompetenztestdurchschnitt = Modelle mit der Kennzeichnung b.

Modelle mit hellgrauer Schrift = Effekte unter Kontrolle der außerfamilialen Beziehungen. \*\* Effekt signifikant bei  $p < .01$ ; \* Effekt signifikant bei  $p < .05$ ; + Effekt signifikant bei  $p < .10$ .

Effekt der sozialen Interaktion, wie die Leistungsrückmeldung nicht berücksichtigt wird (vgl. Modell 1b-3b mit Modell 4b-5b). Letztlich bestätigen damit auch die Analysen für den Sekundarbereich, dass sich eine enge Anbindung an die Lehrkraft förderlich auf die Schulleistungen auswirken kann – wenngleich für diese Interpretation unterstellt werden muss, dass die Angaben der Eltern, aus deren Sicht die Schüler-Lehrer-Beziehung in die Analysen einging, die Wahrnehmungen ihrer Kinder widerspiegeln.

Ein weiterer wichtiger Indikator sozialer Beziehungen im Sekundarbereich steht für das Verhältnis der Schüler untereinander. Kinder, die sich als Außenseiter in der Klasse empfinden, erzielen schlechtere Noten als solche, die sich gut integriert fühlen (vgl. Modell 1a). Dieser Zusammenhang zeigt sich auch unabhängig von individuellen Hintergrundmerkmalen und der besuchten Schulform (vgl. Modell 2a bis 3a). Unter Hinzunahme der Kompetenzen verliert der Indikator zur Integration des Kindes an Bedeutung (vgl. Modell 4a). Weiterhin zeigt sich, dass Kinder mit einer guten Integration innerhalb der Klasse diejenigen mit den höheren Kompetenzen sind – nahezu unabhängig von bestimmten persönlichen Merkmalen und über alle Schulformen hinweg (vgl. Modell 1b bis 3b). Ein Vergleich dessen ergibt, dass das Gefühl, ein Außenseiter zu sein, mittels dadurch bedingter niedriger Kompetenzstände in schlechteren Leistungen resultiert. Ergänzend wird bei simultaner Betrachtung des Kompetenzdurchschnitts und der besuchten Schulform der Zusammenhang zur sozialen Integration und den Notendurchschnitten wieder tendenziell signifikant (vgl. Modell 5a). Dies verweist darauf, dass bei gleichen Kompetenzständen innerhalb derselben Schulzweige Kinder mit einer guten Integration in die Schulklasse erneut bessere Schulleistungen erzielen können. Das Ausbleiben eines Effekts auf die Kompetenztestwerte nach Hinzunahme des Notendurchschnitts (vgl. Modell 4b bis 5b) zeigt dagegen an, dass bei gleichen schulischen Leistungen Kinder mit einer schlechten Anbindung an ihre Klassenkameraden nicht noch zusätzlich niedrigere Kompetenzen aufweisen.

Die wahrgenommene Konkurrenz in der Klasse repräsentiert einen weiteren, doch zugleich eher leistungsorientierten Indikator des Klassenklimas. Es kann gezeigt werden, dass Schüler, die sich einem hohen Maß an Konkurrenz in der Schulklasse ausgesetzt fühlen niedrigere Kompetenztestwerte aufweisen als solche, die keinen Druck empfinden (vgl. Modell 1b). Dieser Zusammenhang bleibt auch nach



Hinzunahme individueller und sozialer Merkmale, des besuchten Schulzweiges oder der schulischen Leistungen tendenziell bestehen (vgl. Modell 5b). Die zusätzliche Analyse der Fragestellung, inwiefern der Notendurchschnitt als Indikator für Schulerfolg mit der Konkurrenz im Klassenverband auch über Hintergrundmerkmale hinaus variiert, kann nach Ausbleiben eines signifikanten Haupteffekts (vgl. Modell 1a mit Modell 2a) über das Einführen eines Interaktionsterms dieses Indikators mit dem Bildungshintergrund eines Kindes erklärt werden: Für Kinder bildungsnaher Haushalte ist ein kompetitives Klassenklima entgegen der theoretischen Annahmen mit besseren Schulnoten verbunden (vgl. Modell 8a: Effekt zum Interaktionsterm), während Kinder bildungsferner Haushalte bei starkem Konkurrenzdruck schlechtere schulische Leistungen erzielen (vgl. Modell 8a: Haupteffekt). Das heißt, Kinder humankapitalreicher Elternhäuser können unter diesen Bedingungen bessere schulische Leistungen erzielen als Kinder aus ebendiesen Elternhäusern in einem weniger kompetitiven Umfeld. Kinder aus humankapitalarmen Elternhäusern sind dagegen in Klassen mit weniger Konkurrenz vergleichsweise erfolgreicher. Unter Berücksichtigung des Kompetenzstandes der Schüler verbleibt nur der Effekt für die Gruppe bildungsnaher Kinder leicht signifikant (vgl. Modell 9a: Haupteffekt mit Effekt zum Interaktionsterm). Die geschilderten Effekte lassen sich also zum Teil über die unterschiedlichen schulischen Kompetenzen erklären. Dies zeigt zum einen, dass bei gleichen schulischen Kompetenzen Schüler humankapitalarmer Familien bei hoher Konkurrenz keine unterschiedlichen Leistungen erzielen. Zum anderen belegt es, dass bei einem kompetitiven Klima Kinder humankapitalreicher Elternhäuser und gleicher Kompetenzdurchschnitte besser abschneiden als Kinder mit gleichen Voraussetzungen in Klassen mit weniger Konkurrenz.

Die Resultate weisen darauf hin, dass auch die Qualität der Beziehungen der Schüler im Klassenverband mit Leistungsunterschieden zusammenhängen. Schlechtere Kompetenzdurchschnitte bei dem Gefühl, ein Außenseiter zu sein, sowie bei der Wahrnehmung hoher Konkurrenz im Klassenverband stärken die theoretische Annahme, dass bei einer Beeinträchtigung der Qualität sozialer Kontakte auch die wechselseitige Unterstützung sowie der Austausch von Informationen gemindert werden. Im Widerspruch dazu steht der Befund, dass – nur die Gruppe bildungsnaher Schüler betrachtend – diese offensichtlich bei einer starken Konkurrenz in der Klassengemeinschaft bei gleichen Kompetenzen sogar bessere Leistungen erreichen

können. Möglicherweise entfalten diese Kinder in einem solchen Umfeld durch die gewohnten Ansprüche ihrer Eltern gerade mehr Eifer und Disziplin, während ohne einen gewissen Druck im Klassenverband weniger Ehrgeiz geweckt wird.

Zusätzlich zum Klassenklima wird auch der Beitrag der engsten Freunde der Kinder näher untersucht. Zunächst kann entsprechend der deskriptiven Befunde festgehalten werden, dass Schüler, deren engste Freunde in der Mehrheit hohe Bildungswünsche aufweisen, bessere Notendurchschnitte ausprägen als Kinder ohne hohe Bildungswünsche im Freundeskreis – auch unter Berücksichtigung spezifischer individueller Merkmale (vgl. Modell 1a bis 2a). Nach Aufnahme der besuchten Schulform (vgl. Modell 3a) und auch der schulischen Kompetenzen wird der Koeffizient zu den erhofften Bildungskarrieren der engsten Freunde insignifikant. Analog kann für diesen Aspekt sozialer Beziehungen nur solange ein Effekt auf die Kompetenzen nachgewiesen werden, wie Unterschiede zwischen den Schulformen und/oder der Notendurchschnitt nicht berücksichtigt werden (vgl. Modell 1b bis 2b mit Modell 3b bis 5b). Dies spiegelt die Tatsache wider, dass die Aspirationen der Kinder umso höher werden, je höher die besuchte Schulform und je kompetenter Kinder demnach sind. Bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Schulform sowie des Kompetenzdurchschnitts erzielen Schüler aber erneut tendenziell bessere Noten, je höher die Bildungsaspirationen im Freundeskreis sind (vgl. Modell 5a). Der eingeführte Interaktionsterm dieses Indikators mit der jeweils besuchten Schulform leistet hierfür schließlich eine Erklärung: Es zeigt sich, dass nur die Kinder vergleichbarer Kompetenzniveaus von hohen Bildungsaspirationen ihrer engsten Freunde profitieren, die eine Hauptschule besuchen (vgl. Modell 10a: Effekt des Interaktionsterms). Schüler am untersten Bildungsgang können sich damit über Freunde mit hohen Bildungswünschen einen Vorteil gegenüber Kindern ohne solche Freunde verschaffen. Dadurch kann zum einen vermutet werden, dass Schüler mit vielen bildungsmotivierten Freunden an der Hauptschule ebenfalls eher leistungsmotiviert und aufstiegsorientiert sind und deswegen bessere Leistungen abliefern als Kinder gleicher Kompetenzen ohne ein solches Umfeld. Zum anderen kann angenommen werden, dass für Kinder an der Hauptschule mit ambitionierten Freunden der Zugang zu Ressourcen eröffnet wird, der ihnen ansonsten verwehrt

wäre – und für Kinder an der Realschule oder dem Gymnasium zugleich nicht nötig ist.

Neben diesem Merkmal der sozialen Netzwerke von Schülern kann für einen eher quantitativen Aspekt des Freundesnetzwerkes multivariat nachgewiesen werden, dass Schüler, deren beste Freunde in der Mehrheit dieselbe Schulform – und darüber angenommen auch dieselbe Schule – besuchen, bessere Kompetenzen aufweisen als Kinder ohne diese Netzwerkkonstellation (vgl. Modell 1b). Berücksichtigt man allerdings zusätzlich zu verschiedenen Herkunftsmerkmalen (vgl. Modell 2b), dass sich diese Kinder auf die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium verteilen, dann wird der benannte Effekt insignifikant (vgl. Modell 3b). Die höheren Kompetenzen sind also offensichtlich der Tatsache geschuldet, dass die Freundesnetzwerke umso leistungshomogener werden, je höher der besuchte Schultyp ist. Darüber hinaus kann die Größe des Freundesnetzwerkes an derselben Schule bei Kontrolle der verschiedenen Herkunftsmerkmale nicht zu besseren Noten beitragen (vgl. Modell 2a bis 5a). Damit kann es Schülern mit engen, persönlichen Bindungen an der besuchten Schule entgegen der Erwartungen nicht gelingen, Leistungsvorsprünge zu erzielen. Wie viele Freunde an derselben Schule sind, beeinträchtigt dagegen aber auch nicht, wie gut das Verhältnis zu den Klassenkameraden und zum Lehrer empfunden wird oder auch wie stark sich die Eltern schulisch engagieren.

Zusammenfassend indizieren die Ergebnisse zu Merkmalen des Freundeskreises, dass zumindest Schüler an der Hauptschule von ambitionierten Freunden profitieren können, während ein relativ geschlossenes Freundesnetzwerk weder an der Hauptschule, noch der Realschule oder dem Gymnasium für das Erzielen guter schulischer Leistungen verantwortlich ist. Diese Befunde stützen demnach die theoretische Annahme, dass enge soziale Beziehungen beispielsweise als Informationskanäle dienen können, über die sowohl leistungsorientierte als auch leistungsaverse Normen vermittelt werden können. Die theoretisch angenommene Kontakthäufigkeit, die mit der Zahl der besten Freunde an derselben Schule variieren sollte, geht dagegen – anders als im Primarbereich – nicht mit Schulerfolgen einher.

Im letzten Schritt wird die Beziehung der Eltern zur Schule als Proxy für die Interaktion der Eltern untereinander auf der einen Seite und der Eltern zu den Lehrkräften ihrer Kinder auf der anderen Seite aufgenommen. Für die Gesamtstichprobe zeigt sich anfangs kein Effekt dieser sozialen Beziehungen auf Schulerfolg (vgl. Modell 1a bis 5a). Aus subgruppenspezifischer Perspektive zeigt sich aber, dass elterliches Engagement nur für Kinder mit Migrationshintergrund signifikant positiv mit besseren Schulnoten zusammenhängt (vgl. Modell 11a: Effekt des Interaktionsterms). Für die schulischen Kompetenzen kann dieser migrationsspezifische Mechanismus jedoch nicht festgestellt werden. Folglich profitieren zu diesem Zeitpunkt in der Bildungslaufbahn eines Kindes nur noch Schüler mit Migrationshintergrund – auch ungeachtet ihres Kompetenzstandes – von einem engen Kontakt der Eltern zur Schule. Unter der Annahme, dass Eltern mit Migrationshintergrund weniger gut über das deutsche Bildungssystem informiert sind als einheimische Eltern, könnte dieses Ergebnis ein weiterer Hinweis darauf sein, dass soziale Beziehungen als Informationskanäle fungieren können. Weiterhin besteht die Möglichkeit, dass Lehrer schulisch involvierten Eltern mit Migrationshintergrund eher einen Willen zur Unterstützung unterstellen und deshalb bessere Zensuren erteilen, während bei einheimischen Eltern schulisches Engagement zu diesem Zeitpunkt als selbstverständlich betrachtet wird. Im Hinblick auf die frühe Aufteilung in die verschiedenen Zweige des Sekundarschulbereichs lässt der Befund auch den Schluss zu, dass Kinder ohne Migrationshintergrund im Sekundarbereich keiner zusätzlichen Unterstützung mehr durch die schulischen Beziehungen ihrer Eltern bedürfen.

Die theoretisch angenommenen und für den Primarbereich empirisch belegten Mechanismen zur Akkumulationen von Humankapital über außerfamiliale Beziehungen finden demnach auch noch in den fünften Klassen statt. Und auch eine mögliche kompensatorische Wirkung außerfamilialer Beziehungen findet im Sekundarbereich keine Bestätigung. Darüber hinaus bestehen die geschilderten Zusammenhänge – mit Ausnahme des ausbleibenden tendenziellen Effekts zum Gefühl, ein Außenseiter zu sein (vgl. Modell 5a, 5b mit Modell 6a, 6b) – unter Berücksichtigung der innerfamiliären Beziehungen fort.

Die Anbindung an die Lehrkraft – obgleich besonders im mittleren Bildungsgang nachzuweisen – begünstigt nicht nur im Primarbereich, sondern auch im

Sekundarbereich das Erzielen schulischer Erfolge. Obwohl die Akteursperspektive von der Wahrnehmung durch die Schüler zu einem Bericht durch Dritte, die Eltern, wechselte und sich außerdem die inhaltliche Akzentuierung der verwendeten Items verschoben hat, kann sowohl für eine frühere als auch für eine spätere Phase in der Bildungskarriere eines Kindes belegt werden, dass das Verhältnis zur Lehrkraft im Zusammenhang mit Bildungserfolg steht.

Weiterhin fördern oder hemmen sowohl qualitative Merkmale der Schülerbeziehungen im Klassenverband als auch Merkmale des Freundeskreises die Akquise von Humankapital. Zu den Beziehungen im Klassenverband kann festgehalten werden, dass die verschiedenen Aspekte des Klassenklimas und damit ein grundsätzliches Wohlfühlen (weder Außenseiter noch Konkurrenz in der Klasse) in allen Sekundarschulzweigen von Bedeutung für das Ausprägen hoher schulischer Kompetenzen und damit für das Erzielen guter schulischer Leistungen sind. Dies steht im Einklang mit den Befunden des Primarbereichs, welche ebenfalls nahelegen, dass eine positive Sozialintegration in die Klassengemeinschaft – wenngleich inhaltlich verschieden – zu einer besseren schulischen Performanz führt. Im Vergleich dazu sind Freunde mit hohen Bildungswünschen nur im Primarbereich für alle Kinder mit dem Erzielen von guten schulischen Leistungen verbunden, während im Sekundarbereich eine schulformspezifische Interpretation angestellt werden muss. Wie viele Freunde ein Kind umgeben, hängt dagegen als struktureller Aspekt nicht mit Leistungserfolgen zusammen. Inwiefern aber die mit diesem Indikator angenommene Kontakthäufigkeit zu zentralen Akteuren im schulischen Umfeld für (leistungsschwache) Kinder im Vergleich zum Primarbereich nicht mehr von Belang ist, soll aufgrund der unterschiedlichen Operationalisierung nicht bewertet werden.

Das Verhältnis der Eltern zur Schule wird – wie bereits in den Analysen zum Zeitpunkt vor dem Übergang – im Sekundarbereich als Indikator qualitativer Aspekte der Eltern-Schule-Beziehung berücksichtigt. Gezeigt werden kann, dass in beiden Bildungsphasen über die Kontakte der Eltern zu anderen Eltern und den Lehrern offensichtlich die Akkumulation solcher Ressourcen gefördert werden kann, die die Schulleistungen von Kindern begünstigen. Die Bedeutung dieser Beziehungsebene verliert aber offensichtlich an Relevanz, je älter die untersuchte Schülerpopulation wird, da im Sekundarbereich nur noch Kinder mit Migrationshintergrund vom schulischen Engagement der Eltern profitieren.

## 5 Theoretische und empirische Implikationen

Der folgende Abschnitt hat es abschließend zum Ziel, die in den vorangegangenen Kapiteln berichteten, diskutierten und interpretierten Befunde (vgl. Kapitel II, 4.1 bis 4.4) in komprimierter Form unter Bezugnahme auf die eingangs aufgestellten Hypothesen (vgl. Kapitel II, 2) darzustellen. Auch auf Möglichkeiten für die an diese Arbeit anschließende Forschung soll in diesem Abschnitt hingewiesen werden.

Unter theoretischen Gesichtspunkten (vgl. hier und im Folgenden Kapitel II, 1.1) kann es Eltern nur mithilfe intakter Beziehungen zu ihren Kindern gelingen, das eigene Humankapital geeignet zu transportieren. Dabei ist nicht nur von Belang, dass die Eltern-Kind-Beziehung eine bestimmte Qualität aufweist, sondern auch, dass Eltern und Kind ausreichend häufig miteinander kommunizieren. Innerfamiliäre Strukturen, die mit einer verminderten Möglichkeit des Austauschs mit den Eltern einhergehen, sollten also zugleich im Zusammenhang mit einer schlechteren schulischen Performanz auftreten. Im Einklang mit der Mehrheit der angeführten Befunde (vgl. Kapitel II, 1.2) weisen im Primarbereich Kinder aus alleinerziehenden Haushalten und Kinder mit vielen Geschwistern schlechtere Chancen auf das Erzielen eines übertrittsrelevanten Notendurchschnitts auf. Auch im Sekundarbereich findet sich – egal ob ein Kind die Hauptschule, Realschule oder das Gymnasium besucht – der negative Zusammenhang alleinerziehender Haushalte auf die Schulnoten, während das Aufwachsen in kinderreichen Haushalten offensichtlich ursächlich für die Aufteilung in die verschiedenen Zweige des Sekundarbereichs ist, dort aber keine erneute Wirkung entfaltet. In Anlehnung an die bisherige Forschung kann damit zum einen aufgezeigt werden, dass die Effekte einheitlich darauf hinweisen, dass eine theoretisch verminderte Kontakthäufigkeit mit geringerem Bildungserfolg einhergeht (Hypothese 2), zum anderen deuten die Befunde aber auch darauf hin, dass mit zunehmendem Alter die Familiengröße im deutschen Bildungssystem kein wirksamer Prädiktor schulischer Performanz mehr ist. Möglicherweise benötigen die Schüler im Sekundarbereich – im Vergleich zum Primarbereich – ein geringeres Maß elterlicher Zuwendung, sodass auch die mit mehreren Geschwistern geteilte elterliche Aufmerksamkeit noch ausreichend ist (Hypothese 13). Ergänzend muss festgehalten

werden, dass die Effekte innerfamiliärer Strukturen unter Berücksichtigung der Indikatoren zur Qualität der Eltern-Kind-Interaktion auftreten und damit unabhängig vom tatsächlich stattfindenden Umgang von Bedeutung sind. Enge und geschlossene innerfamiliäre Beziehungen bedürfen demnach nicht nur bestimmter Inhalte, sondern auch eines regelmäßigen Austausches (Hypothese 3).

In differenzierter theoretischer Betrachtung sollten neben der Kontakthäufigkeit sowohl schulnahe als auch alltägliche Aspekte der Eltern-Kind-Beziehung im Zusammenhang mit Bildungserfolg stehen. In daran anschließenden Studien konnten für beide Aspekte, insbesondere aber die schulnahe Verständigung, Effekte auf schulischen Erfolg aufgezeigt werden (vgl. Kapitel II, 1.2). In Abgrenzung dazu weist diese Arbeit aber darauf hin, dass für Grundschüler im nationalen Bildungssystem vornehmlich der alltägliche Umgang zwischen Eltern und Kind wichtig für eine hohe schulische Performanz ist (Hypothese 1) – und das auch unter Berücksichtigung der Möglichkeit, dass das Eltern-Kind-Verhältnis abhängig von der vorangegangenen Leistung auftritt (Hypothese 12). Für die schulbezogene Eltern-Kind-Interaktion finden sich – mit Ausnahme des Aspekts schulnaher Konflikte, welche dem Erzielen guter Noten hinderlich sind – dagegen Belege für eine interpretative Anbindung an die Selbstwirksamkeitserwartungen eines Kindes (Hypothese 16), die darauf hindeutet, dass die Kinder mittels hoher Erwartungen und hoher Unterstützung einen eher übersteigerten Glauben an das Leistungsvermögen ausprägen, welcher wiederum nicht in besseren Noten resultiert.

Ein Aspekt, der bisher mangels geeigneter Daten eher vernachlässigt wurde (vgl. Kapitel II, 2) und daher zusätzlich näher betrachtet wurde, ist, inwiefern sich Unterschiede in den Effekten zentraler Indikatoren innerfamiliärer Beziehungen je nach Akteurssicht – also Indikatoren aus Sicht der Kinder und/oder der Eltern – nachweisen lassen. Im Primarbereich scheint für das schulbezogene Miteinander sowohl die Sicht der Eltern als auch die des Kindes gleichermaßen wichtig zu sein, während für einen alltäglichen Umgang nur die Perspektive der Schüler von Belang ist. Offensichtlich muss in der frühen Bildungsphase vor dem Übergang die alltägliche Eltern-Kind-Beziehung im Allgemeinen von der Person berichtet werden, die auch vom intakten Miteinander profitieren soll. Im Sekundarbereich erweist sich für ein alltägliches Miteinander aber im direkten Vergleich die Wahrnehmung der Eltern als bedeutsam – und zwar genau für den Indikator, der im Primarbereich keinen Effekt

aufweist. Eine verlässliche Aussage, welche Perspektive des innerfamiliaren Miteinanders bedeutsamer ist, kann also auch nach den vorliegenden (nationalen) Befunden nicht getroffen werden (Hypothese 11). Hingegen belegt werden kann, dass sowohl die Perspektive der Schüler als auch die der Erziehungsberechtigten relevant ist.

Obgleich in anderen empirischen Untersuchungen mehrheitlich vernachlässigt (vgl. Kapitel II, 1.2), ist es gemäß der theoretischen Ausführungen schließlich gerade für Eltern mit einer hohen Ausstattung an leistungsrelevanten Ressourcen wichtig, dass der Austausch mit den Kindern sowohl mit einer gewissen Kontinuität stattfindet als auch eine bestimmte Qualität aufweist. Die über bestimmte innerfamiliäre Strukturen eingeschränkte Möglichkeit, viele Kontakte suchen zu können, sollte sich gemäß dieser Überlegungen also insbesondere für humankapitalreiche Eltern auf die schulische Performanz auswirken. Indes aufgezeigt werden kann mithilfe vorliegender Daten aber, dass Schüler, die mit vielen Geschwistern in bildungsnahen Haushalten aufwachsen, sogar höhere Chancen als vergleichbare Schüler aus kleineren Haushalten haben, ihre Schulnoten vor dem Bildungsübergang verbessern zu können; also genau die Kinder, die insbesondere unter der geteilten Aufmerksamkeit der Eltern leiden sollten (Hypothese 4). Neben den Strukturen innerfamiliärer Beziehungen sollten auch Prozesse zwischen den Familienmitgliedern gerade in bildungsnahen Familien von Bedeutung sein. Im Gegensatz zur Eltern-Kind-Interaktion in schulischen Belangen kann für die Qualität des Eltern-Kind-Verhältnisses herausgearbeitet werden, dass sowohl vor als auch nach dem Übergang in den verschiedenen Zweigen des Sekundarbereichs ein intakter Umgang hinsichtlich alltäglicher Belange zwischen Eltern und Kindern tatsächlich vornehmlich in humankapitalreichen Haushalten mit guten schulischen Leistungen zusammenhängt. Komprimiert deuten die Befunde zu den innerfamiliären Prozessen darauf hin, dass sich der theoretisch angenommene und der in einigen Studien angedeutete Vorteil humankapitalreicher Haushalte im deutschen Schulsystem zumindest für das allgemeine, eher schulenspezifische Verhältnis bestätigen lässt (Hypothese 4).

Gemäß der verschiedenen theoretischen Vorüberlegungen und im Einklang mit den benannten empirischen Befunden (vgl. Kapitel II, 1.3.2) stellt neben den



innerfamiliären Beziehungen auch ein gutes Verhältnis zur Lehrkraft und den Klassenkameraden eine signifikante Erklärgröße von Bildungserfolg dar. Ausschlaggebender Mechanismus soll hierfür im Blick auf die Beziehungen der Kinder untereinander, beispielsweise die durch eine wechselseitige Erwartungshaltung zusätzlich forcierte, effizientere gegenseitige Unterstützung und der Austausch von Informationen sein, während für das Verhältnis zur Lehrkraft die Möglichkeit, Lerninhalte dadurch besser aufnehmen zu können, als eine mögliche Erklärung angeführt werden kann. Sowohl für den Primarbereich als auch für alle Zweige des Sekundarbereichs bestätigt sich die Relevanz einer positiven Sozialintegration für Bildungserfolge (Hypothese 5). Ergänzend kann für die Grundschulzeit gezeigt werden, dass die Realisierung von schulischen Erfolgen mittels enger sozialer Interaktionen vermittelt über das Stärken der Selbstwirksamkeitserwartungen der Schüler erfolgt – und sich die Beziehung zu anderen Schülern oder den Lehrern nicht nur in Abhängigkeit bestimmter vorangegangener Leistungen ausprägen (Hypothese 12). Damit zeigt sich auch für die innerschulischen Beziehungen, wie wichtig in dieser Bildungsphase für manche Beziehungsaspekte eine Verknüpfung des Vertrauens in die Leistung mit einer tatsächlichen Realisierung schulischer Erfolge ist (Hypothese 16). Darüber hinaus kann für den bisher empirisch vernachlässigten Aspekt möglicher differenzieller Wirkungen innerschulischer Beziehungen (vgl. Kapitel II, 1.3.2) aufgedeckt werden, dass die Mehrheit der Aspekte der Beziehungen im Klassenverband weder Schüler ressourcenreicher noch ressourcenarmer Familien im Speziellen begünstigen, vielmehr profitieren im Durchschnitt alle Kinder von einem positiven Klassenklima. Damit lässt sich die theoretisch vermutete kompensatorische Wirkung innerschulischer Beziehungen im deutschen Schulsystem nicht belegen (Hypothese 8). Der frühe Bildungsübergang hat dagegen konform der formulierten Annahme keinen Effekt auf die Relevanz intakter innerschulischer Beziehungen der Kinder (Hypothese 13). Für die Aufteilung der Kinder in verschiedene Sekundarschulzweige kann schließlich nur für die Beziehungen der Kinder zu ihren Lehrkräften festgehalten werden, dass sich Anzeichen einer differenziellen Wirkung sozialer Beziehungen je nach Schulzweig finden lassen, indem eine enge Anbindung an die Lehrkraft vor allem im mittleren Bildungsgang wichtig ist (Hypothese 14).

Weitere theoretische Überlegungen und daran anschließende Untersuchungen (vgl. Kapitel II, 1.3.2) gehen davon aus, dass nicht nur die Atmosphäre im

Klassenverband und damit die Qualität der Beziehungen der Schüler untereinander bzw. zu ihren Lehrern Bildungserfolge von Kindern maßgeblich beeinflussen, sondern auch, dass Merkmale des Freundeskreises – wie etwa die darin originär vorherrschenden Bildungsziele – mit der schulischen Performanz zusammenhängen. Als hierfür primär angeführter Mechanismus gilt das Assimilieren der innerhalb sozialer Gefüge etablierten gemeinsamen Normen und Werte. Die Befunde für den Primarbereich bestätigen diese These dahingehend, dass Schüler, deren engste Freunde hohe Bildungsziele haben, höhere Chancen auf einen Notendurchschnitt haben, der die Eignung für das Gymnasium vorhersagt (Hypothese 6). Darüber hinaus kann die in anderer Forschung angestellte Kritik (vgl. Kapitel II, 1.3.2), dass sich leistungsstarke Schüler lediglich mit ambitionierten Mitschülern umgäben, widerlegt werden (Hypothese 12). Indizien für eine mögliche kompensatorische Wirkung lassen sich aber auch für die Merkmale des Freundeskreises nicht finden (Hypothese 8). Weiterhin erweist sich auch nach der Aufteilung in die angestrebten Bildungsgänge die allgemein vorherrschende Norm noch als wichtig für schulischen Erfolg – allerdings nur noch für Schüler in der Hauptschule bei vergleichbaren Kompetenzen. Im Primarbereich können demnach alle Schüler von Freunden mit hohen Bildungszielen profitieren, während im Sekundarbereich nur noch für diejenigen Kinder ambitionierte Freunde für ihr Vorankommen zuträglich sind, die den untersten Bildungsgang besuchen. Damit scheint die Aufteilung in die verschiedenen Schulzweige und die dort vorherrschenden differenziellen Lernumwelten mitursächlich für die differenzielle Wirkung des benannten Aspektes zu sein (Hypothese 14).

Ebenso wie für die innerfamiliäre Verständigung angenommen werden kann, dass bestimmte Strukturen die notwendige Kontakthäufigkeit zwischen Eltern und Kind begünstigen oder reduzieren, sollte auch für Mitglieder anderer Netzwerke gelten, dass die Möglichkeit, sich auszutauschen, mit bestimmten Merkmalen variiert (vgl. Kapitel II, 2). Für die Klassengröße als quantitativem Aspekt außerfamiliärer Beziehungen wird konträr argumentiert, dass mit steigender Zahl an Mitschülern sowohl eine vermehrte Gelegenheit besteht, auf die Ressourcen vieler verschiedener Mitschüler zugreifen zu können, als auch, dass sich mittels verminderter Kontakthäufigkeiten die Möglichkeit reduziert, eine intensive Beziehung zu den anderen Kindern und vor allem zur Lehrkraft aufzubauen. Durch diese These entsteht

der Eindruck subgruppenspezifischer Wirkmechanismen, der durch eine widersprüchliche Befundlage (vgl. Kapitel II, 1.3.1) noch verstärkt wird. In den vorangegangenen Analysen zur Grundschulzeit zeigt sich, dass Kinder mit Migrationshintergrund gerade in großen Klassen schlechtere schulische Leistungen erzielten, wofür die bei größeren Schülerzahlen geringere, aber zugleich stärker benötigte Betreuung durch die Lehrkraft als ursächlicher Mechanismus angeführt wird. Für einen angenommenen positiven Effekt großer Schulklassen auf Bildungserfolge durch eine erhöhte Möglichkeit sich auszutauschen, lassen sich dagegen keine Indizien finden (Hypothese 7). Dies verstärkt den Eindruck, dass die Frage nach der Effizienz kleinerer Klassen gerade leistungsschwache Schüler in der frühen Bildungsphase betrifft. Für den im Sekundarbereich inhaltlich enger gefassten Indikator zur Mehrheit der besuchten Freunde an derselben Schule und der damit angenommenen, verbundenen größeren Möglichkeit, sich mit Mitschülern auszutauschen, aber zugleich geringerer Motivation, bei Problemen oder Fragen auf den Lehrer zuzugehen, ergeben sich dagegen keine Effekte (Hypothese 7). Eine Beeinträchtigung der Wirkung der berücksichtigten, innerschulischen Beziehungen zeigt sich schließlich aber ebenso wenig wie im Primarbereich. Gemäß dieser Befunde bedürften die innerschulischen Beziehungen in Abgrenzung zur innerfamiliärer Interaktion insbesondere bestimmter Inhalte und nicht unweigerlich eines stetigen Austauschs.

In den theoretischen Ausführungen wurde in Bezug auf intergenerationale Geschlossenheit nicht nur betont, wie wichtig die Interaktionen der Kinder zu anderen Akteuren im schulischen Kontext sind, sondern auch, wie bedeutend die Beziehungen der Eltern zu anderen Eltern oder Lehrern sind. Insbesondere Familien, die über weniger eigenes Humankapital verfügen, sollten über den Kontakt zu anderen Personen an leistungsfördernde Ressourcen gelangen, die ihnen ansonsten verwehrt blieben. Bei einem zugleich widersprüchlichen Forschungsstand wurde dieser Aspekt häufig vernachlässigt (vgl. Kapitel II, 1.3.1 und 1.3.3). Die Ergebnisse mit dem vorliegenden Datensatz ergeben für den Primarbereich, dass im Durchschnitt alle Kinder, deren Eltern eine enge Anbindung an den schulischen Kontext aufweisen, höhere Chancen auf einen Notendurchschnitt haben, der zum Übergang in den höchsten Bildungsgang berechtigt (Hypothese 9). Kinder aus ressourcenärmeren Haushalten profitieren damit nicht mehr, aber auch nicht weniger von dem Kontakt

ihrer Eltern zur Schule (Hypothese 10). Die ergänzende Überprüfung, inwiefern gerade Eltern leistungsstarker Schüler den Kontakt zur Schule suchen und deswegen eine umgekehrte Interpretation die angemessene wäre, ergibt, dass schulisches Engagement der Eltern auch unter Berücksichtigung dieser Möglichkeit den Ausschlag dafür geben kann, ob ein Kind eher die Eignung für die Realschule oder das Gymnasium erlangt (Hypothese 12). Die für den Sekundarbereich ermittelten Befunde bestätigen die Relevanz intergenerationaler Geschlossenheit noch, indem Kinder mit Migrationshintergrund mittels engagierter Eltern bessere schulische Zensuren erzielen können (Hypothese 9). Da sich zu diesem Zeitpunkt unter Berücksichtigung anderer Merkmale keine Belege für Leistungsdiskrepanzen zwischen Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern Autochthoner finden lassen, stützt dieser Befund aber nicht die Annahme einer möglichen kompensatorischen Wirkung außers familialer Beziehungen (Hypothese 10). Stattdessen entsteht der Eindruck, dass mit dem Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich einheimische Kinder weniger auf eine enge Anbindung ihrer Eltern an die Schule angewiesen sind. Zusammengenommen mit der nachlassenden Relevanz struktureller Indikatoren innerhalb der Familie ergeben sich hier erste Indizien dafür, dass die Bildungserfolge von Kindern im deutschen Schulsystem mit Voranschreiten der Bildungsdauer zunehmend unabhängiger vom elterlichen Zutun werden (Hypothese 13).

Neben der Möglichkeit, mittels längsschnittlicher Daten validere inhaltliche Aussagen treffen zu können (vgl. Kapitel II, 3.3.1), kann darüber hinaus auch ein bisher nicht beachteter Aspekt untersucht werden (vgl. Kapitel II, 2), nämlich inwiefern individuelle Veränderungen in den innerfamilialen und außers familialen Beziehungen während des Primarbereichs auch individuelle Leistungsveränderungen bewirken. Durchweg kann festgehalten werden, dass Intensivierungen dieser Interaktionen keine Leistungssteigerungen bedingen können (Hypothese 15). Da nur Daten der dritten und vierten Grundschulklasse vorliegen und damit nicht die ganze Grundschulzeit abgedeckt werden kann, führt dies zur Annahme, dass kurz vor dem Übergang möglicherweise eine konstante Einbettung in verschiedene Beziehungen wichtig für einen erfolgreichen Übertritt in den Sekundarbereich ist und nicht eine in diesem Zusammenhang eher kurzfristige Verbesserung dieser Verhältnisse, je näher der Wechsel rückt. Die Tatsache, dass mittels positiver Veränderungen der meisten

Aspekte sozialer Beziehungen aber durchaus Steigerungen der Leistungsüberzeugungen bewirkt werden können, verweist auf die Möglichkeit, dass sich für manche Beziehungsveränderungen über einen längeren Zeitraum in der Grundschulzeit auch Effekte auf die tatsächliche Leistung gezeigt hätten. Angemerkt werden muss weiterhin, dass ein zunehmender Glaube an das eigene Leistungsvermögen durchaus auch für die Bewältigung des einschneidenden Bildungsübergangs wichtig sein und daher längerfristig auch im Sekundarbereich zu Leistungserfolgen beitragen könnte.

Im Anschluss an diese Arbeit angestellte Forschung, die sich ebenfalls auf die Grundideen Colemans (vgl. Kapitel II, 1.1) bezieht, erscheint eine theoretische Würdigung der genannten Befunde vor allem darin bei der Übertragung dieser Annahmen auf das deutsche Bildungssystem – dem frühen Übergang und den damit verbundenen Anforderungen geschuldet – in der Grundschulzeit zwischen sichtbaren Bildungserfolgen (wie z.B. den übertrittsrelevanten Notenleveln) und dem Glauben, diese realisieren zu können, zu unterscheiden. Dadurch können – neben einer unvermittelten Relevanz für schulische Erfolge – auch sowohl solche Beziehungen identifiziert werden, die zu realistischen Annahmen über das eigene Leistungsvermögen führen, als auch solche, die einen übersteigerten Glauben daran bewirken.

Auch eine empirische Würdigung – neben einer weiterhin differenzierten inhaltlichen Erfassung und damit einer ergänzenden empirischen Absicherung der angestellten Schlussfolgerungen – könnte vor allem unter weiterer Berücksichtigung der Besonderheiten des deutschen Bildungssystems erfolgen. Die vom Primar- in den Sekundarbereich angedeutete, zunehmend in den Hintergrund tretende Relevanz der Beziehungen zu den Eltern oder der Beziehungen, die die Eltern eingehen, sollte unbedingt näher überprüft werden. Außerdem könnten für den Sekundarbereich weitere Indikatoren herausgearbeitet werden, die einerseits im Durchschnitt alle Kinder begünstigen, oder andererseits je nach Lernumwelt zu differenziellen Befunden führen.

Dabei könnten sowohl für den innerfamilialen Bereich als auch den außerfamilialen Bereich weitere strukturellen Indikatoren eingeführt werden, um nicht nur die diesen Indikatoren zugrunde liegenden Mechanismen näher zu

beleuchten, sondern auch solche Prozesse zu identifizieren, die möglicherweise mit diesen Strukturen variieren. Hinsichtlich des innerfamiliären Miteinanders könnten weiterhin die eher kontraintuitiven Effekte der schulbezogenen Interaktionen im Primärbereich näher beleuchtet werden bzw. für den Sekundärbereich eingeführt und dem alltäglichen Miteinander gegenübergestellt werden. Für die außerfamiliären Beziehungen sollten insbesondere die Beziehungen der Eltern zur Schule und zu anderen Eltern noch spezifischer betrachtet werden, um noch mehr Einblick in die im Forschungsstand berichteten, widersprüchlichen Befunde (vgl. Kapitel II, 1.3.1 und 1.3.3) zu erhalten. Aber auch Merkmale der engsten Freunde erscheinen bisher eher unzureichend untersucht und könnten differenzierter erfasst zu weiteren Erkenntnissen führen. Eine andere Anschlussmöglichkeit besteht darüber hinaus in der Erhebung spezifischer Daten aus einer Multiakteursperspektive, um hier zu differenzierteren Aussagen gelangen zu können.

Schließlich besteht die besondere Herausforderung darin, Daten über die gesamte Grundschulzeit zu analysieren. Zu beachten ist, dass das gewählte Analyseverfahren beibehalten werden sollte, da nur so eine starke Annäherung an kausale Aussagen erfolgen kann. Bei der Betrachtung querschnittlicher Zusammenhänge sozialer Beziehungen mit dem Schulerfolg sollte aber ebenfalls zum einen – wie in dieser Arbeit wenn möglich geschehen – die zeitliche Abfolge der unabhängigen und abhängigen Prozesse beachtet werden und zum anderen das Ausgangsniveau der Leistung kontrolliert werden, um für die Interpretation der Effekte die Wirkrichtung festlegen zu können. Weiterhin sollten sowohl querschnittlich als auch längsschnittlich Interaktionseffekte sozialer Beziehungen mit anderen relevanten Erklärgrößen in die Modellrechnungen eingeführt werden, um auch solche Beziehungen identifizieren zu können, die herkunftsbedingte Defizite kompensieren oder auch verstärken können.

### III Schlusswort

Die vorliegende Arbeit befasste sich mit der Rolle sozialer Beziehungen für Bildungserfolg im Primar- und Sekundarbereich des deutschen Bildungssystems. Die Aufarbeitung des Forschungsstandes ergab, dass dieses Thema auf nationaler Ebene bislang nur unzureichend Beachtung fand. Ziel der für das deutsche Bildungssystem angestellten Analysen sollte deswegen sein, sowohl die Bildungsphase vor dem zentralen Übergang in den Sekundarbereich zu untersuchen als auch gleichzeitig die unterschiedlichen Prozesse nach der Aufteilung in die drei hierarchisch aufgebauten Schultypen nicht zu vernachlässigen. Der dieser Arbeit zugrunde liegende zweite Längsschnitt (BiKS-8-14) der Forschergruppe BiKS umfasst u.a. wiederholte Erhebungen von der dritten bis zur fünften Jahrgangsstufe und bietet damit die für die deutsche Forschungslandschaft einmalige Gelegenheit, nicht nur Effekte verschiedener sozialer Beziehungen kurz vor und kurz nach diesem prägnanten Einschnitt zu untersuchen, sondern ebenso Veränderungen sozialer Gefüge und deren Auswirkungen bis zum Übergang nach der vierten Klasse zu erfassen. Bei gleichzeitig hohen Fallzahlen ermöglicht der Datensatz BiKS-8-14 außerdem über differenzierte Indikatoren eine Berücksichtigung sowohl der Beziehungen der Eltern zu ihren Kindern, die der Kinder zu ihren Lehrkräften als auch zu anderen Kindern sowie die Beziehungen der Eltern zur Schule. Darüber hinaus erlauben es die vorliegenden Daten mittels eines Multiakteursansatzes in der Regel, Angaben derjenigen Personen zu verwenden, die tatsächlich in die jeweilige Interaktion eingebunden waren. Betont werden muss, dass sich die vorliegende Arbeit bewusst mit subjektiv berichteten Beziehungsaspekten beschäftigte. In Abgrenzung zu objektiv erfassten oder auf Kontextebenen aggregierten Eigenschaften von Lernumwelten wurden also genau solche Merkmale erfasst, die tatsächlich auch von den zentralen Akteuren wahrgenommen wurden.

Für die Praxis lässt sich aus den berichteten Befunden Verschiedenes ableiten. Eltern von Grundschulkindern sollten sich vor allem vor dem zentralen Bildungsübergang auf der einen Seite um einen möglichst konfliktarmen, regen Austausch mit ihren Kindern bemühen. Auf der anderen Seite sollten Eltern auch versuchen, ihre Kinder

als eigenständige Akteure in die alltäglichen Abläufe zu integrieren. Wichtig ist dabei, dass die Kinder selbst sich wahrgenommen fühlen. Eltern sollten also über Rücksprache erfragen, wie die Kinder den Umgang tatsächlich empfinden und nicht nur auf ihre eigene Wahrnehmung vertrauen. Diese kann nämlich verschieden von der ihrer Kinder sein. Weiterhin reicht es für Eltern nicht, sich erst kurz vor dem Übergang um eine Veränderung der Beziehung zu ihrem Kind zu bemühen, vielmehr sollte zu diesem Zeitpunkt bereits die Stärkung der kindlichen Mitbestimmung erfolgt sein. Gerade weil sehr hohe Erwartungen und hohe schulische Unterstützung der Eltern für Kinder auch zu falschen Vorstellungen über die eigenen Fähigkeiten führen können, scheint es wichtig, dass die Eltern die Autonomie ihrer Kinder stärken und nicht nur durch eigene Involviertheit und Engagement den Kindern das Gefühl vermitteln, erfolgreich sein zu können. Entwickeln die Schüler das Gefühl, auch eigenverantwortlich handeln zu können, dann kann zudem angenommen werden, dass ihnen nicht nur die Tragweite des näher rückenden Übergangs eher bewusst wird und sie daher aktiv an den eigenen Bildungserfolgen mitwirken, sondern auch, dass sie der Förderung der Eltern möglicherweise aufgeschlossener gegenüberstehen.

Für die außerschulischen Beziehungen gilt ebenfalls, dass sich Eltern gerade während der Grundschulzeit um Kontakte zu anderen Eltern sowie zu den Lehrern ihrer Kinder bemühen sollten. Aufgabe der Schule bzw. bildungspolitischer Auftrag im Allgemeinen kann es damit sein, vor allem in der Grundschule Eltern verstärkt dazu anzuhalten und zu ermutigen, die Bekanntschaft anderer Eltern zu suchen, an schulischen Aktivitäten zu partizipieren oder ihre Ansichten im Rahmen des Elternbeirats zu vertreten. Über diese oder andere Aspekte ist es den Eltern offensichtlich möglich, als Erziehende im schulischen Umfeld „sichtbar“ zu werden und damit über den Familienkontext hinaus aktiv an der Gestaltung der Bildung ihrer Kinder mitzuwirken. Allerdings gilt auch hier, dass es von Seiten der Eltern nicht genügt, erst von der dritten auf die vierte Klasse vermehrt einen Willen zur schulischen Mitgestaltung zu zeigen oder auf Seite der Schulen erst zu diesem Zeitpunkt zu versuchen, die Eltern stärker zu integrieren. In der dritten Grundschulklasse sollten Eltern also bereits in ein Netzwerk schulbezogener Beziehungen eingebunden sein.



Für die Beziehungen der Kinder im schulischen Kontext sollte unabhängig davon, ob sie noch die Grundschule oder im Anschluss daran eine Hauptschule, eine Realschule oder ein Gymnasium besuchen, die Anforderung an die Eltern darin bestehen, ihren Kindern von Beginn der Schulzeit an eine bejahende Einstellung zur Institution Schule oder auch zur Bildung im Allgemeinen zu vermitteln, sodass sich die Kinder wiederum im schulischen Umfeld wohler fühlen. Desgleichen besteht nicht nur die Anforderung, dass es den Eltern gelingt, den Kindern ein entspanntes Verhältnis innerhalb des Klassenverbandes zu ermöglichen, sondern vor allem auch, dass das pädagogische Fachpersonal Schülern eine konstant positive Sozialintegration gewährleistet. Das Verhältnis der Schüler zur eigenen Person sollte dabei ebenso kritisch hinterfragt werden, wie auch darauf geachtet werden sollte, dass keine Kinder im Klassenverband ausgegrenzt werden. Da außerdem gerade im Sekundarbereich die innerschulischen Beziehungen im Vergleich zu dem, was die Eltern leisten können, zunehmend an Bedeutung zu gewinnen scheinen, könnte dies ein Beitrag zur Diskussion um das Einführen von Ganztagschulen erst nach dem Bildungsübergang sein. Unter der Voraussetzung, genügend Lehrkräfte als Ansprechpartner an den Schulen einstellen zu können, sollte dann bei einer täglich stattfindenden Nachmittagsbetreuung an der Schule sowohl das Verhältnis zum Lehrer intensiver ausfallen als auch die Anbindung an die Klassenkameraden enger werden. Dass das stärkere Eingebundensein in den schulischen Kontext schließlich fortlaufende Leistungserfolge bedingen würde, kann allerdings nicht vorhergesagt, sondern an der Stelle nur vermutet werden.

Neben der Wahrnehmung der schulischen Umgebung sind auch Merkmale der engsten Freunde, wie deren Bildungspläne, bedeutsam. Da aber weder die Eltern noch die Lehrer die Auswahl der Freunde für ihre Kinder bzw. ihre Schüler treffen sollten, könnte weitere Aufklärung der Familien über den Nutzen eines hohen Bildungsabschlusses bzw. einer Motivation zu höheren Bildungszielen ein Weg sein, um Schüler über ihr persönliches Umfeld gezielter zu fördern. Möglicherweise könnte aber auch ein schulformübergreifendes Unterrichten, wie es an Gesamtschulen der Fall ist – und in der Öffentlichkeit stark diskutiert wird –, leistungsschwächeren Kindern zugute kommen, indem Kontakte zu Schülern anderer Bildungsgänge leichter möglich wären. Damit entstünden folglich auch mehr schulformübergreifende Freundschaften und ein leistungsheterogeneres persönliches Umfeld, wodurch Kinder

des untersten Bildungsgangs bessere Schulleistungen realisieren könnten. Inwiefern es auch schon ausreichend wäre, den Bildungsübergang erst zu einer späteren Klassenstufe zu vollziehen oder inwiefern die geschilderten Prozesse im Falle einer Einschulung an der Gesamtschule in der Folge überhaupt eintreffen würden, kann mit dieser Untersuchung nicht beantwortet werden.

Abschließend ergeben sich auch für eine andere, stetig geführte gesellschaftspolitische Diskussion über den Sinn und Zweck kleinerer Schulklassen weitere Ansatzpunkte, da gerade Kinder mit Migrationshintergrund in der frühen Bildungsphase unter großen Klassen leiden. Ausschlaggebend scheint dafür gerade die Anbindung an die Lehrkraft zu sein. Damit soll nicht impliziert werden, dass das pädagogische Fachpersonal sich zu wenig um Kinder mit Migrationshintergrund bemüht, sondern nur ausgedrückt werden, dass bei großen Klassen eine intensivere Betreuung nur noch sehr schlecht zu gewährleisten ist. Gerade weil einheimische Schüler nicht davon betroffen sind, findet sich hier ein Hinweis, dass Kinder mit Migrationshintergrund einer speziellen Betreuung bedürfen.

Dadurch, dass im Sekundarbereich nur noch Kinder mit Migrationshintergrund vom schulischen Engagement ihrer Eltern profitieren, verstärkt sich der Eindruck, dass diese Kinder auch nach dem Bildungsübergang noch gewissermaßen zusätzliche Ressourcen benötigen, welche offensichtlich während der Grundschulzeit noch nicht ausreichend akquiriert werden konnten. Daher sollte nicht nur vor der Selektion in die verschiedenen Zweige des Sekundarbereichs daran gearbeitet werden, Eltern mit Migrationshintergrund in das schulische Geschehen einzubeziehen, sondern auch noch nach dem entscheidenden Übergang.

## Literatur

- Alba, R., Handl, J. & Müller, W. (1994). Ethnische Ungleichheiten im Deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46, 209-237.
- Arnold, G. (Hrsg.) (2005). *Kleine Klassen – große Klasse? Eine empirische Studie zur Bedeutung der Klassengröße in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Astone, N. M. & McLanahan S.S. (1991). Family Structure, Parental Practices and High School Completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320.
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J.-E. (2000). Parenting styles and adolescents achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222.
- Balli, S. J., Wedman, J.F. & Demo, D. H. (1997). Family Involvement With Middle-Grades Homework: Effects of Differential Prompting. *The Journal of Experimental Education*, 66, 31-48.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M & Schnaps, E. (1997). Caring School Communities. *Educational Psychologist*, 32, 137-151.
- Baumert, J. & Köller, O. (1998). Nationale und internationale Schulleistungsstudien: Was können Sie leisten, wo sind ihre Grenzen? *Pädagogik*, 50, 12-18.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.J & Wieß, M. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J. & Weiß, M. (2002). Föderalismus und Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse. J. Baumert et al. (Hrsg.), *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 39-53). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumrind, D. (1971). Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2008). Schule und Bildung in Bayern. Reihe A Bildungsstatistik. Heft 50. Online verfügbar unter: <http://www.km.bayern.de/km/schule/statistik/bildung/einzeln2008/> (abgerufen am 13. September 2010).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (o.J.). Gesamtkonzept des kind- und begabungsgerechten Übertrittsverfahrens. Online verfügbar unter: [http://www.stmuk.bayern.de/imperia/md/content/pdf/topthemen/uebertritt/uebertritt\\_gesamtkonzept.pdf](http://www.stmuk.bayern.de/imperia/md/content/pdf/topthemen/uebertritt/uebertritt_gesamtkonzept.pdf) (abgerufen am 13. September 2010).

Becker, R. (1998a). Bildung und Lebenserwartung in Deutschland. Eine empirische Längsschnittuntersuchung aus der Lebensverlaufsperspektive, *Zeitschrift für Soziologie* 27, 133-150.

Becker, R. (1998b). Dynamik rationaler Bildungsentscheidungen im Familien - und Haushaltskontext. Eine empirische Untersuchung zum Bildungserfolg von ostdeutschen Jugendlichen in Armut. *Zeitschrift für Familienforschung*, 10, 5-28.

Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52, 450-474.

Becker, R. (2004). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (3. Aufl., S. 161-195). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, R. & Nietfeld, M. (1999). Arbeitslosigkeit und Bildungschancen von Kindern im Transformationsprozess. Eine empirische Studie über die Auswirkungen sozio-ökonomischer Deprivation auf intergenerationale Bildungsvererbung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 51, 55-79.

Becker, R. & Schubert, F. (2006). Soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen. Eine Matching-Analyse im Längsschnitt mit Querschnittsdaten von PIRLS 2001 und PISA 2000. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58, 253-284.

Bellenberg, G. (1999). *Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluss*. München: Juventa.

Below von, S. (2002). *Bildungssysteme und soziale Ungleichheit. Das Beispiel der neuen Bundesländer*. Opladen: Leske + Budrich.

Biedinger, N. & Becker, B. (2006). Ethnische Bildungsungleichheit zu Beginn der Schulzeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58, 660-684.

Binz, C., Schneider, N. F., Seiffge-Krenke, I. (2010). Familie und Schulerfolg. Ein Literaturüberblick zum Einfluss der Familiensituation auf Schulleistungen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 3, 280-294.

Blatchford, P. (2003). *The class size debate. Is small better?* Maidenhead: Open University Press.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*. (Soziale Welt: Sonderbd. 2., S. 183-198). Göttingen: Schwartz.

Blossfeld, H.-P. (1988). Sensible Phasen im Bildungsverlauf. Eine Längsschnittanalyse über die Prägung von Bildungskarrieren durch gesellschaftlichen Wandel. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 45-64.

Blossfeld, H.-P. (1993). Changes in educational opportunities in the Federal Republic of Germany. A longitudinal study of cohorts born between 1916 and 1965. In Y. Shavit & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries* (pp. 51-74). Boulder: Westview Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brüderl, J. (2010). Kausalanalyse mit Paneldaten. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der Sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 931-961). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Büchel, F. & Wagner, G. (1996). Soziale Differenzen der Bildungschancen in Westdeutschland - Unter besonderer Berücksichtigung von Zuwandererkindern. In W. Zapf, J. Schupp & R. Habich (Hrsg.), *Lebenslagen im Wandel: Sozialberichterstattung im Längsschnitt* (S. 80-96). Frankfurt a.M., New York: Campus-Verlag.

Büchner, P. & Koch, K. (2001). *Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht* (Band 1). Opladen: Leske & Budrich.

Carbarino, J. (1992). *Children and families in the social environment* (2. Auflage). New York: Aldine de Gruyter.

Carbonaro, W. J. (1998). A Little Help from My Friend`s Parents: Intergenerational Closure and Educational Outcomes. *Sociology of Education*, 71, 295-313.

Catsambis, S. (2001). Expanding Knowledge of Parental Involvement in Children`s Secondary Education. Connections with High School Seniors` Academic Success. *Social Psychology of Education*, 5, 149-177.

Clark, R. (1983). *Family Life and School Achievement. Why Poor Black Children Succeed or Fail*. Chicago: The University of Chicago Press.

Coleman, J. S., Hoffer, T. & Kilgore, S. (1982). *High School Achievement. Public, Catholic and Private Schools Compared*. New York: Basic Books.

Coleman, J. S. & Hoffer, T. (1987). *Public and Private High Schools. The Impact of Communities*. New York: Basic Books.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.

Coleman, J.S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.

Coleman, J. S. (1995). *Grundlagen der Sozialtheorie*. (3 Bände) München: Oldenburg.

Croll, P. (2004). Families, Social Capital and Educational Outcomes. *British journal of educational studies*, 52, 390-416.

- Desimone, L. (1999). Linking Parent Involvement with Student Achievement: Do Race and Income Matter. *The Journal of Educational Research*, 93, 11-30.
- Diefenbach, H. & Klein, M. (2002). Bringing Boys Back In. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarabschlüsse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 938-958.
- Dika, S. L. & Singh, K. (2002). Application of social capital in educational literature. A critical synthesis. *Review of Educational Research*, 72, 31-60.
- Dohle, K. & Wessel, A. (1997). Soziales Kapital von Grundschulern und ihr Schulerfolg in der Oberschule. unveröff. Vortragsdokument, aepf-Tagung vom 1.-4.10.1997.
- Domina, T. (2005). Leveling the Home Advantage. Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School. *Sociology of Education*, 78, 233-249.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leidermann, P. H., Roberts, D. F. & Fraleigh, M. J. (1987). The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkung des Klimas an höheren Schulen*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Ehmke, T., Siegle, T. & Hohensee, F. (2005). Soziale Herkunft im Ländervergleich. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003 – Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und was können Jugendliche?* (S. 233-264). Münster: Waxmann.
- Esser, H. (1990). Familienmigration und Schulkarriere ausländischer Kinder und Jugendlicher. In H. Esser & J. Friedrichs (Hrsg.), *Generation und Identität* (S. 127-146). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Hrsg.), *Encyclopedia of educational research* (6<sup>th</sup> edition) (S. 1139-1151). New York: Mc Millan.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern: Huber.
- Finn, J, Gerber, S. B., Achilles, C. M. & Boyed-Zacharias, J. (2001). The enduring effects of small classes. *Teachers college record*, 103, 145-183.
- Francesconi, M., Jenkins, S. P., Siedler, T. & Wagner, G. C. (2006). Einfluss der Familienform auf den Schulerfolg von Kindern nicht nachweisbar. *DIW-Wochenbericht* 73(13), 165-169.
- Furstenberg, F. F. Jr. & Hughes, M. E. (1995). Social Capital and Successful Development Among At-Risk Youth. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 580-592.

Ganzeboom, H., De Graaf, P. M. & Treiman, D. J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 21, 1-56.

Geißler, R. (2002). Bildungsexpansion und Wandel der Bildungschancen. Veränderungen im Zusammenhang von Bildungssystem und Sozialstruktur. In R. Geißler (Hrsg.), *Die Sozialstruktur Deutschlands* (S. 333-364). Bundeszentrale für politische Bildung.

Geißler, R. (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfung. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheit. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 71-100). Weinheim: Juventa.

Gomolla, M., (2005). Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (S. 87-102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gomolla, M. & Radtke, F. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.

Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' Involvement In Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*, 65, 237-252.

Hart, B. & Risely, T. R. (1992). American Parenting of Language-Learning Children: Persisting Differences in Family-Child Interactions observed in Natural Home Environments. *Developmental Psychology*, 28, 1096-1105.

Helmke, A., Schrader, F.-W. & Lehneis-Klepper, G. (1991). Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23, 1-22.

Henz, U. & Maas, I. (1995). Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 47, 605-633.

Henz, U. (1997a). Der Beitrag von Schulformwechseln zur Offenheit des allgemeinbildenden Schulsystems. *Zeitschrift für Soziologie* 26, 53-69.

Henz, U. (1997b). Der nachgeholte Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse. Analysen zur quantitativen Entwicklung und sozialen Selektivität. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 49, 223-241.

Hessisches Statistisches Landesamt (o.J.). Online verfügbar unter: <http://www.statistik-hessen.de/themenauswahl/bildung-kultur-rechtspflege/index.html> (abgerufen am 14. Juni 2011).

Hillmert, S. (2004). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: Zum Verhältnis von Bildung und Entscheidung. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 69-93). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Hillmert, S. & Mayer, K.-U. (Hrsg.) (2004). *Geboren 1964 und 1971 – Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Hillmert, S. & Jacob, M. (2005). Institutionelle Strukturierung und inter-individuelle Variation. Zur Entwicklung herkunftsbezogener Ungleichheit im Bildungsverlauf. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 57, 414-442.

Ho Sui-Cho, E. & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eight-grade achievement. *Sociology of Education*, 69, 126-141.

Hofman, R. H., Hofman, W. H. A., Guldemon, H. & Dijkstra, A. (1996). Variation in Effectiveness Between Private and Public Schools. The Impact of School and Family Networks. *Educational Research and Evaluation*, 2, 366-394.

Horn, L. & West, J. (1992). *A profile of parents of eight graders. Statistical analysis report (NCES 92-488)*. National Center for Education Statistics, Washington, DC.

Hornberg, S., Faust, G., Holtappels, H. G., Lankes, E. M. & Schulz-Zander, R. (2007). Lehr- und Lernbedingungen in den Teilnehmerstaaten. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006, Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 47-80). Münster: Waxmann.

Hradil, S. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.

Hughes, J. N., & Chen, Q. (2010). Reciprocal Effects of Student-Teacher and Student-Peer Relatedness: Effects on Academic Self Efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology* im Erscheinen.

Israel, G. D., Beaulieu, L. J. & Hartless, G. (2001). The influence of family and community social capital on educational achievement. *Rural Sociology*, 66, 43-68.

Israel, G. D. & Beaulieu, L. J. (2002). The influence of social capital on test scores: How much do families, schools and communities matter? Online verfügbar unter: <http://aaae.okstate.edu/regions/southern/02.israel.beaulieu.paper.pdf> (abgerufen am 28. Juli 2010).

Jerusalem, M. (1997). Schulklasseneffekte. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Bd. 3, S. 253-278). Göttingen: Hogrefe.

Jungbauer-Gans, M. (2004). Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz (Ein Vergleich der PISA 2000 Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz). *Zeitschrift für Soziologie*, 33, 375-397.



Keith, T. Z., Reimers, T. M., Ferhmann, P. G., Pottebaum, S. M. & Aubey, L. W. (1986). Parental Involvement, Homework, and TV Time: Direct and Indirect Effects on High School Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78, 373-380.

Kim, D. H. & Schneider, B. (2005). Social Capital in Action: Alignment of Parental Support in Adolescents' Transition to Postsecondary Education. *Social Forces*, 84, 1181-1206.

Kleine, L., Schmitt, M. & Doll, J. (2012). Soziale Beziehungen und Selbstwirksamkeitserwartungen in der Grundschulzeit. *Unveröffentlichtes Manuskript*.

Kohl, G. O., Lengua, L. J. & McMahon, R. J. (2000). Parent Involvement in School. Conceptualizing Multiple Dimensions and their Relations with Family and Demographic Risk Factors. *Journal of School Psychology*, 38, 501-523.

Köhler, H. (1992). *Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

König, J. (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.

Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

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

Kristen, C. (2003). Ethnische Unterschiede im deutschen Schulsystem. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (Band 21-22), 26-32.

Kristen, C. (2006). Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58, 79-97.

Kristen, C. & Granato, N. (2007). The educational attainment of the second generation in Germany. Social origins and ethnic inequality. *Ethnicities*, 7, 343-366.

Kurdek, L., Fine, M., & Sinclair, R. (1995). School adjustment in sixth graders: Parenting transitions, family climate and peer norm effects. *Child Development*, 66, 430-445.

Kurz, K., Kratzmann, J. & von Maurice, J. (2007). Die BiKS-Studie. Methodenbericht zur Stichprobenziehung. Online verfügbar unter: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2007/990/> (abgerufen am 13. September 2010).

- Lankes, E.-M. & Carstensen, C. H. (2010). Kann man große Klassen erfolgreich unterrichten? In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, I. Tarelli & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006 – Die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens* (S.121-142). Münster: Waxmann.
- Lee, J.-S. & Bowen, N. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43, 193-218.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2005). *ELFE 1-6: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. (1. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Marx, H. & Opitz-Karig, U. (2005). *Deutscher Mathematiktest für 5. Klassen (DEMAT 5+)*: Unveröffentlicht, Universität Leipzig.
- McNeal, R. (1999). Parental Involvement as Social Capital. Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out. *Social Forces*, 78, 117-144.
- McRobbie, C. J. & Fraser, B. J. (1993). Associations Between Student Outcomes and Psychosocial Science Environment. *The Journal of Education Research*, 87:78-85.
- Meulemann, H. (1992). Expansion ohne Folgen? Bildungschancen und sozialer Wandel in der Bundesrepublik. In W. Glatzer (Hrsg.), *Entwicklungstendenzen der Sozialstruktur*. (S. 123-156). Frankfurt am Main: Campus.
- Meulemann, H. (1995). Gleichheit und Leistung nach der Bildungsexpansion. In K. H. Reuband, F. U. Pappi & H. Best (Hrsg.), *Die deutsche Gesellschaft in vergleichender Perspektive. Festschrift für Erwin Scheuch zum 65. Geburtstag* (S. 207-220). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Milne, A. M., Myers D. E., Rosenthal, A. S. & Ginsburg, A. (1986). Single Parents, Working Mothers, and the Educational Achievement of school Children. *Sociology of Education*, 59, 125-139.
- Morgan, S. L. & Sørensen, A. B. (1999). Parental Networks, Social Closure, and Mathematics Learning. A Test of Coleman's Social Capital Explanation of School Effects. *American Sociological Review*, 64, 661-681.
- Moses, R. P., Kamii, M., Swap, S. M., & Howard, J. (1989). The Algebra Project: Organizing in the Spirit of Ella. *Harvard Educational Review*, 59, 423-443.
- Mudiappa, M. & Schmitt, M. (2010). Stichprobenpflege im Längsschnitt BiKS-8-12. Online verfügbar unter: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2010/2631/> (abgerufen am 13. September 2010).
- Muller, C. (1993). Parent involvement and academic achievement. An analysis of family resources available to the child. In B. Schneider & J. S. Coleman (Hrsg.), *Parents, their children, and schools* (S. 77-113). Boulder: Westview Press.

- Müller, W. & Haun, D. (1994). Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46, 1-42.
- Müller, W. & Pollack, R. (2004). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 311-352). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nauck, B. (1994). Bildungsverhalten in Migrantenfamilien. In P. Büchner (Hrsg.), *Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen. Materialien zum 5. Familienbericht* (Band 4) (S. 105-141). München: DJI Verlag.
- Nauck, B. & Diefenbach, H. (1997). Bildungsbeteiligung von Kindern und Familien ausländischer Herkunft. Eine methodenkritische Diskussion des Forschungsstands und eine empirische Bestandsaufnahme. In F. Schmidt (Hrsg.), *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft* (S. 289-307). Baltmannsweiler: Schneider.
- Nauck, B., Diefenbach, H. & Petri, K. (1998). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen: Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 701-722.
- Parcel, T. L. & Dufur, M. J. (2001). Capital at Home and at School. Effects on Student Achievement. *Social Forces*, 79, 881-912.
- Park, H. (2008). The Varied Educational Effects of Parent-Child Communication: A Comparative study of Fourteen Countries. *Comparative Education Review*, 52, 219-243.
- Paulson, S. E. (1994). Relations of Parenting Style and Parental Involvement with Ninth-Grade Students' Achievement. *Journal of Early Adolescence*, 14, 250-267.
- Perna, L. W. & Titus, M. A. (2005). The relationship between Parental Involvement as Social Capital and College Enrollment. An Examination of Racial/Ethnic Group Differences. *The Journal of Higher Education*, 76, 485-518.
- Pekrun, R. (1991). Schulleistung, Entwicklungsumwelten und Prüfungsangst. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 164-180). Stuttgart: Enke.
- Pekrun, R., Götz, T., Jullien, S., Zirngibl, A., von Hofe, R. & Blum, W. (2002). *Skalenhandbuch PALMA 1. Messzeitpunkt (5. Klassenstufe)*. Universität München: Institut für Pädagogische Psychologie.
- Pohlmann, S. (2008). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe aus der Sicht bayerischer und hessischer Lehrer. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 123-140.
- Pong, S.-L. (1998). The School Compositional Effect of Single Parenthood on 10th-Grade Achievement. *Sociology of Education*, 71, 23-42.

- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (Hrsg.) (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E. & Pekrun, R. (Hrsg.). (2008). *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Rabe-Hesketh, S. & Skrondal, A. (2008). *Multilevel and Longitudinal Modeling Using Stata*. (Second Edition). College Station, TX: Stata Press.
- Ream, R. K. & Palardy, G. J. (2008). Reexamining Social Class Differences in the Availability and the Educational Utility of Parental Social Capital. *American Educational Research Journal*, 45, 238-273.
- Rodax, K. (1995). Soziale Ungleichheit und Mobilität durch Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 20, 3-27.
- Rodax, A. & Rodax, K. (1996). *Bildungschancen und Bildungswege von Frauen. Eine bildungssoziologische Untersuchung von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Rumberger, R., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. & Dornbusch, S. (1990). Family Influences on Dropout Behavior in One California High School. *Sociology of Education*, 63, 283-299.
- Saldern, M. v. (1992). *Social climate in the classroom. Theoretical and methodological aspects*. Münster: Waxmann.
- Satow, L. (1999). Zur Bedeutung des Unterrichtsklimas für die Entwicklung schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen. Eine Mehrebenenanalyse mit latenten Variablen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31:171-179.
- Satow, L. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung, Besorgtheit und Schulleistung: Eine Längsschnittsuntersuchung in der Sekundarstufe I. *Empirische Pädagogik*, 14:131-150.
- Satow, L. & Schwarzer, R. (2003). Entwicklung schulischer und sozialer Selbstwirksamkeitserwartung: Eine Analyse individueller Wachstumskurven. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50:168-181.
- Schimpl-Neimanns, B. (2000). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung: empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52, 636-669.
- Schmidt, S., Schmitt, M. & Smidt, W. (2009). Die BiKS-Studie. Methodenbericht zur zweiten Projektphase. Online verfügbar unter: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2009/2534/> (abgerufen am 13. September 2010).

- Schmitt, M. (2009). Innerfamiliäre Beziehungen und Bildungserfolg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 715-732.
- Schmitt, M. & Mudiappa, M. (2010). Rücklaufquoten von BiKS-8-12 im zeitlichen Verlauf. Online verfügbar unter: <http://psychok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2010/2629/> (abgerufen am 13. September 2010).
- Schmitt, M. & Kleine, L. (2010). The Influence of Family-School Relations on Academic Success. *Journal for Educational Research Online*, 2, 145-167.
- Schmitt, M. & Sixt, M. (2012). Social Relations and Academic Success after Transition to Secondary Education in the German Educational System. *Unveröffentlichtes Manuskript*.
- Schneider, T. (2004). Der Einfluss des Einkommens der Eltern auf die Schulwahl. *Zeitschrift für Soziologie*, 33, 471-492.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006). Übergänge von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I. Online verfügbar unter: <http://www.kmk.org/doc/publ/ueberg.pdf>. (abgerufen am 10. Dezember 2008).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2010). Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I. Online verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2010/2010\\_09\\_29-Uebergang-Grundschule-S\\_I-Orientierungsstufe.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_29-Uebergang-Grundschule-S_I-Orientierungsstufe.pdf) (abgerufen am 13. September 2010).
- Smith, M. H., Beaulieu, L. J. & Israel, G. D. (1992). Effects of human capital and social capital on dropping out of high school in the south. *Journal of Research in Rural Education*, 8, 75-88.
- Smith, M. H., Beaulieu, L. J. & Seraphine, A. (1995). Social capital, place of residence and college attendance. *Rural Sociology*, 60, 363-381.
- Snijders, T. & Bosker, R. (1999). Multilevel Analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE.
- Solga, H. & Wagner, S. (2001). Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 107-127.
- Statistisches Bundesamt (2007). Bildungstand der Bevölkerung. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Solga, H. & Wagner, S. (2004). Die Zurückgelassenen - die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 195-225). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stecher, L. (2000). Entwicklung der Lern- und Schulfreude im Übergang von der Kindheit zur Jugend – welche Rolle spielt die Familienstruktur und die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20, 70-88.

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

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. & Darling, K. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.

Stevenson, D. L. & Baker, D. P. (1987). The Family-School Relation and the Child's School Performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.

Stocké, V. (2009). Schulbezogenes Sozialkapital und Schulerfolg der Kinder: Kompetenzvorsprung oder statistische Diskriminierung durch Lehrkräfte? In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Stürzer, M. (2005). Bildung, Ausbildung und Weiterbildung. In: W. Cornelißen (Hrsg.), *Gender-Datenreport.1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (S. 21-98). Online verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Publikationen/Publikationen,did=58908.html> (abgerufen am 16.03.2011).

Taylor, R. D. (1996). Adolescents' Perceptions of Kinship Support and Family Management Practices: Association with Adolescent Adjustment in African American Families. *Developmental Psychology*, 32, 687-695.

Teachman, J. D., Paasch, K. & Carver, K. (1996). Social capital and dropping out of school early. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 773-783.

Teachman, J. D., Paasch, K. & Carver, K. (1997). Social Capital and the Generation of Human Capital. *Social Forces*, 75, 1343-1359.

Unger, D. G., McLeod, L. E., Brown, M. B. & Tressell, P. A. (2000). The role of family support in interparental conflict and adolescent academic achievement. *Journal of Child and Family Studies*, 9, 191-202.

Wößmann, L. & West, M. (2006). Class-size effects in school systems around the world: Evidence from between-grade variation in TIMSS. *European Economic Review*, 50, 695-736.

## Anhang

Abbildung 6 Beispielitemblock aus der schriftlichen Schülerbefragung zu Messzeitpunkt 1

Wie sind deine Lehrer?				
	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt
Meine Lehrer können auch schwierige Aufgaben gut erklären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Lehrer sind gerecht zu mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Lehrer mögen mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Lehrer kümmern sich um mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Lehrer schimpfen zu viel mit mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Lehrer helfen mir, wenn ich Hilfe brauche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 7 Beispielitemblock aus der schriftlichen Schülerbefragung zu Messzeitpunkt 4

Wie geht ihr in eurer Familie miteinander um?				
	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt
Wir nehmen uns Zeit, einander zuzuhören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alle in unserer Familie helfen und unterstützen einander, wenn es darauf ankommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß aus Erfahrung, dass ich mir bei meinen Eltern Rat holen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich behalte meine Sorgen lieber für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mit meinen Eltern gut über meine Sorgen reden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Eltern trösten mich, wenn ich in einem Fach mal nicht klar komme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





**Abbildung 10 Angabe der Hauptfächernoten durch den Klassenlehrer zu Messzeitpunkt 1**

Bitte tragen Sie im Folgenden die Noten aus dem Zwischenzeugnis der dritten Klasse ein. Sollten Sie Klassenlisten vorliegen haben, können Sie uns diese auch gerne mitgeben.

Deutsch:

Mathematik:

Heimat- und Sachunterricht:

**Abbildung 11 Angabe der Fachnote durch den Fachlehrer zu Messzeitpunkt 4**

Bitte tragen Sie die Note des Schülers/der Schülerin aus dem Halbjahreszeugnis der fünften Klasse ein.

Mathematik:



Die vorliegende Dissertation befasst sich mit der Rolle sozialer Beziehungen für Bildungserfolg im Primar- und Sekundarbereich des deutschen Bildungssystems. Während in bildungssoziologischen internationalen Untersuchungen Aspekte sozialen Kapitals bereits über einen längeren Zeitraum hinweg große Beachtung finden, wird in bildungssoziologischer nationaler Forschung die soziale Umgebung dahingehend vernachlässigt, dass bislang kaum umfassende Untersuchungen zum Zusammenhang innerfamiliärer und außerfamiliärer sozialer Beziehungsgefüge und Bildungserfolg existieren.

Ziel dieser Dissertation ist deswegen, einerseits zu prüfen, inwiefern die in internationaler Forschung herangezogenen theoretischen Annahmen auf das deutsche Bildungssystem übertragbar und damit auch die Befunde internationaler Forschung replizierbar sind. Auf der anderen Seite werden auch die international eher vernachlässigten längsschnittlichen Aspekte näher untersucht. Die Befunde weisen darauf hin, dass sowohl die Eltern-Kind-Interaktion als auch soziale Beziehungen außerhalb der Familie einen maßgeblichen Beitrag zur Erklärung schulischen Erfolgs leisten können. Dabei ist es im Primarbereich insbesondere wichtig in ein konstant intaktes Netz sozialer Beziehungen eingebunden zu sein und nicht erst unmittelbar vor dem Übergang eine Verbesserung dieser Beziehungen zu erreichen. Während zu diesem Zeitpunkt sowohl das elterliche Engagement innerhalb und außerhalb der Familie als auch die sozialen Kontakte der Kinder im schulischen Kontext gleichermaßen von Bedeutung sind, werden im Sekundarbereich zunehmend die Beziehungen der Kinder selbst wichtig.