Hartmut Ditton

Bildungsverläufe in der Sekundarstufe

Ergebnisse einer Längsschnittstudie zu Wechseln der Schulform und des Bildungsgangs

Zusammenfassung: Mit Daten einer Längsschnittstudie werden Wechsel der Schulform und des Bildungsgangs in der Sekundarstufe untersucht. Analysiert wird insbesondere der Stellenwert schulischer Leistungen und der sozialen Herkunft. Da für die Analysen vorrangig Daten aus der Grundschulzeit verwendet werden, wird auch die Frage behandelt, wieweit die Grundschulphase prädiktiv für die weitere Bildungslaufbahn ist. Eine Erklärung der Auf- und Abstiege zwischen den verschiedenen Schulformen gelingt unterschiedlich gut. Insgesamt zeichnet sich jedoch ab, dass durch Laufbahnkorrekturen die soziale Selektivität des schulischen Systems nicht reduziert, sondern eher vergrößert wird.

Schlagworte: Schulformwechsel, Bildungsgangwechsel, Schullaufbahn, Bildungskarriere, soziale Ungleichheit

1. Einleitung

Ein Vergleich der sozialen Selektivität des deutschen Bildungssystems zum Ende der Primar- und Sekundarstufe auf der Grundlage der Ergebnisse aus IGLU und PISA deutet darauf hin, dass die Bildungsverläufe im Anschluss an die Grundschulzeit ungleichheitsverstärkend wirken (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 87; Tabelle: D6-6web). Eine hohe Bedeutung haben dabei einerseits sozialspezifische Muster des Übergangs von der Grundschule in die weiterführenden Schulen (Ditton & Krüsken, 2009; Maaz, Baumert, Gresch & McElvany, 2010). Zum anderen werden vermutlich auch die weiteren Laufbahnen in der Sekundarstufe in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft unterschiedlich erfolgreich bewältigt und es bestehen Differenzen in der Beibehaltung von Laufbahnen bzw. in der Häufigkeit von Auf- und Abstiegen zwischen den Schulformen bzw. Bildungsgängen (Hillmert & Jacob, 2005). Wieweit Schullaufbahnen in der Sekundarstufe beibehalten oder modifiziert werden und welche Faktoren dabei eine Rolle spielen, wird nachfolgend untersucht. Die Datenbasis bildet eine Teilstichprobe der Längsschnittstudie KOALA-S, deren Bildungsweg über die Grundschulzeit hinaus bis zum Beginn der siebten Jahrgangsstufe weiter verfolgt werden konnte. Damit werden Wechsel des Bildungsweges im Verlauf der fünften und sechsten Jahrgangsstufe erfasst und somit ein Zeitraum, in dem Korrekturen vergleichsweise häufig erfolgen. Es wird untersucht, welche Bedingungen und Faktoren für stabile Verläufe im Vergleich zu Auf- bzw. Abstiegen bedeutsam sind. Für die Analysen werden vorrangig Daten verwendet, die im Verlauf der Grundschulzeit von der zweiten

bis vierten Jahrgangsstufe erhoben wurden. Es geht insofern auch um die Frage, wieweit die Grundschulphase prädiktiv für die weitere Bildungslaufbahn in der Sekundarstufe ist.

2. Theoriegrundlagen und Stand der Forschung

Überblicke zu den Theoriegrundlagen und zum Stand der Forschung hinsichtlich der Genese und Reproduktion von Bildungsungleichheit liegen inzwischen mehrfach vor (Baumert, Maaz & Trautwein, 2009; Becker & Lauterbach, 2004; Ditton, 2007). Dabei ist es seit Boudon (1974) üblich, nach *zwei Komponenten* resp. *Effekten* zu unterscheiden, die Bildungsungleichheit bewirken bzw. verstärken. *Primäre Effekte* beziehen sich auf unterschiedliche Einstellungen, Werthaltungen und kulturelle Unterschiede zwischen den sozialen Gruppen. Diese führen zu unterschiedlichen schulischen Leistungen und dadurch zur Wahl unterschiedlicher Bildungslaufbahnen. Empirische Untersuchungen zeigen jedoch, dass die Ungleichheit des Bildungserfolgs und der Bildungsteilhabe zwischen den sozialen Gruppen nicht allein über Leistungsunterschiede erklärt werden kann, sondern zudem *sekundäre Effekte* ins Spiel kommen. Diese sekundären Effekte werden bei Boudon durch ein sozialspezifisch differentielles Entscheidungsverhalten bei der Wahl von Bildungslaufbahnen erklärt. Sie verweisen auf unterschiedliche Kosten-Nutzen-Überlegungen bei Bildungsentscheidungen in Abhängigkeit von der sozialen Position. Ein ähnlicher Erklärungsansatz findet sich auch in den Arbeiten von Bourdieu (1987). Er geht davon aus, dass sich die gesellschaftliche Stellung von Akteuren in zwei aufeinander bezogenen Räumen abbilden lässt: im Raum der sozialen Positionen und im Raum der Lebensstile. Die *soziale Position,* d. h. die Zugehörigkeit zu einer sozialen Klasse, kann über das verfügbare ökonomische, kulturelle, soziale und symbolische Kapital bestimmt werden. Mit der Klassenzugehörigkeit sind vorherrschende Deutungsmuster (Doxa), ein spezifischer Klassenhabitus sowie ein je spezifisches Klassenethos verbunden. Aus dem klassenspezifisch geprägten Habitus ergeben sich distinkte *Lebensstile,* d. h. kulturelle Praktiken, anhand derer sich die Inhaber der verschiedenen Positionen im sozialen Raum unterscheiden. Verbunden damit sind im Vergleich der Klassen neben unterschiedlichen Mustern der Lebensführung auch spezifische Bedürfnisse, Wünsche und Präferenzen. Differenzen zwischen den Klassen bestehen daher auch in der *Entscheidungsneigung* und der *Entscheidungslogik* (Risikofreude vs. Risikoaversion) bei der Wahl von Bildungslaufbahnen. Die Reproduktion sozialer Ungleichheit erfolgt somit über die ungleiche *Ausstattung mit Kapital,* die unterschiedlichen *Möglichkeiten,* Investitionen in die Zukunft (und Bildung) zu tätigen, sowie über die *Wahl* mehr oder weniger geeigneter Praktiken, die eigenen Ziele zu verfolgen (Becker & Lauterbach, 2004). Zudem können auch seitens des *Bildungssystems* Mechanismen zum Tragen kommen, die untere Schichten bzw. Klassen benachteiligen. Gemeint sind damit nicht in erster Linie bewusste Vorurteile einzelner Personen (z. B. der Lehrkräfte), sondern institutionelle Erwartungen oder Regelungen, die zu unterschiedlichen Bildungschancen führen. Prozesse der Reproduktion sozialer Ungleich-

heit in der Familie und im Bildungssystem greifen insofern ineinander (Bourdieu & Passeron, 1971; Gomolla & Radtke, 2002).

Sowohl Boudon als auch Bourdieu gehen davon aus, dass die Stellung der Handelnden im Raum der sozialen Ungleichheit entscheidend dafür ist, welche Handlungs- und Reproduktionsstrategien gewählt werden. Der Entscheidungsspielraum der Akteure ist in Abhängigkeit von der sozialen Position sehr unterschiedlich. Eine enge Verbindung dieser Erklärungsansätze besteht mit sogenannten *Erwartungs-Wert-Modellen,* in denen die Bereitschaft, ein bestimmtes Verhalten auszuführen (z. B.: eine bestimmte Bildungslaufbahn zu wählen), mit der subjektiven Erwartung, durch das Verhalten eine bestimmte Konsequenz herbeiführen zu können, und mit der Wertschätzung der Verhaltenskonsequenz erklärt wird. Verhalten wird dann begünstigt, wenn sowohl eine hohe Erfolgsaussicht als auch eine hohe Wertschätzung der Verhaltenskonsequenz gegeben sind (Ajzen, 1991; Atkinson, 1964; Wigfield & Eccles, 2000). Damit wiederum vergleichbar gehen Rational-Choice-Modelle davon aus, dass Akteure versuchen, bei anstehenden Entscheidungen den erwarteten Nutzen ihrer Handlung zu maximieren. Gegeneinander abgewogen werden drei Komponenten: die Erfolgswahrscheinlichkeit der Handlung, die erwarteten Erträge und die erwarteten Kosten. Zu diesem Modell finden sich unterschiedliche Varianten, die jedoch im grundlegenden Erklärungsansatz übereinstimmen (Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson & Jonsson, 1996). Im Vergleich zu Entscheidungen auf einem „freien Markt" sind bei Bildungsentscheidungen allerdings in aller Regel einschränkende institutionelle Faktoren (z. B. Regelungen des Zulassungsverfahrens, Zulassungsbeschränkungen) mit zu berücksichtigen, die von den Akteuren nicht ignoriert werden können (Erikson & Jonsson, 1996). Üblicherweise sind von daher am Zustandekommen von Bildungsentscheidungen auch mehrere Institutionen und Akteure beteiligt (Familie und Schule bzw. Lehrkräfte und Eltern und Schüler).

Zur Frage der sozialen Selektivität bei *Übergängen im Bildungswesen* liegen inzwischen zahlreiche Befunde vor, die das Zusammenspiel von primären und sekundären Effekten bei der Wahl von Bildungslaufbahnen bestätigen (Becker, 2009; Ditton, 2007; Gresch, Baumert & Maaz, 2009; Kleine, Paulus & Blossfeld, 2009; Stocké, 2009). Die Studien verweisen auf die Bedeutsamkeit von schulischen Leistungsaspekten, Kosten-Nutzen-Erwägungen und Bemühungen um den Erhalt des sozialen Status. Zugleich spielen auch Erwartungshaltungen und Fragen der kulturellen Passung des familialen Herkunfts- und schulischen Milieus eine wichtige Rolle. Insbesondere der *Bildungshabitus* scheint bei Übergängen hinsichtlich der wahrgenommenen Passung zur Kultur der weiterführenden Schule bedeutsam zu sein (Helsper, Kramer, Thiersch & Ziems, 2009; Kramer, Helsper, Thiersch & Ziems, 2009). Es ist anzunehmen, dass die damit angesprochenen Mechanismen auch bei Entscheidungen über den Wechsel von Bildungslaufbahnen zur Wirkung kommen.

Die verfügbaren statistischen Informationen verweisen darauf, dass Schulformwechsel nach dem Übergang in die Sekundarstufe zu einem nicht unerheblichen Maß vorkommen, dabei aber in der weit überwiegenden Zahl der Fälle nur zwischen *benachbarten* Schulformen erfolgen (Bellenberg, 2012). Bei den Wechseln zeigt sich überwiegend eine Abwärtsmobilität, die Relation der Auf- zu den Abstiegen wird mit einem Faktor

von etwa 2:8 angegeben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 66). Allerdings sind verallgemeinernde Aussagen schwierig, da erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern bestehen. Beispielhaft für Bayern lassen sich die am häufigsten vorkommenden Wechsel zusammenfassend folgendermaßen kennzeichnen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung – Qualitätsagentur, 2009, S. 89 ff.): *Wechsel von der Hauptschule* an ein Gymnasium kommen kaum und noch am ehesten nach der sechsten Jahrgangsstufe vor. Ebenfalls selten sind Wechsel an eine Realschule (jeweils max. 1 % der Schüler). Weitaus häufiger sind Wechsel an eine Wirtschaftsschule, die ebenso wie die Realschule einen mittleren Abschluss ermöglicht. Von den Hauptschülern wechseln ca. 5 % nach der sechsten und ca. 2.1 % nach der siebten Jahrgangsstufe an eine Wirtschaftsschule. Zu der seit 1999/2000 bestehenden Möglichkeit, *innerhalb* der Hauptschule in den sog. *M-Zug (Mittlere Reife-Zug)* überzutreten, werden in den statistischen Berichten bislang keine Angaben gemacht. *Von der Realschule* finden Wechsel überwiegend zur Hauptschule statt (sechste Jahrgangsstufe 1.4 %, siebte Jahrgangsstufe 2.8 % der Schüler eines Jahrgangs), Aufstiege in ein Gymnasium sind selten (max. 0.2 % pro Jahrgang). *Vom Gymnasium* erfolgen Wechsel selten an eine Haupt- oder Wirtschaftsschule (max. 0.2 %), dagegen sind Wechsel an eine Realschule häufig (sechster Jahrgang: 4.8 %; siebter Jahrgang: 3.6 % der Schüler des Jahrgangs). Zu den Verläufen sowie den Profilen bzw. Faktoren und Bedingungen, die für stabile Bildungskarrieren auf der einen und Wechsel auf der anderen Seite relevant sind, liegen nur sehr wenige Studien vor. Selbst schon die Erfassung der Wechsel in den Statistiken ist unbefriedigend und liefert eher Näherungswerte als exakte Zahlen oder Anteilswerte (Cortina, 2003). Wechsel des Bildungsgangs innerhalb einer Schulform werden häufig gar nicht oder ebenfalls nur unzureichend ermittelt. Insbesondere werden aber keine Informationen zu weiteren Merkmalen der Wechsler erfasst (z. B. Geschlecht, sozialer Status oder Migrationsstatus). Über die Bedingungen und Ursachen der Wechsel kann insofern weitgehend nur spekuliert werden. Naturgemäß bilden die Querschnitterhebungen auch nicht die wirklichen Bildungswege ab und es bleibt offen, welche schulischen Abschlüsse letztlich erreicht werden.

Da aktuelle Daten aus Längsschnitterhebungen zu den Bildungsverläufen in der Sekundarstufe weitgehend fehlen, kann überwiegend nur auf Befunde aus älteren Studien zurückgegriffen werden. Wiederum beispielhaft für Bayern weisen Ergebnisse von Bofinger (1977, 1990) darauf hin, dass insbesondere gymnasiale Laufbahnen durch eine *hohe Abbruchhäufigkeit bei den unteren Schichten* gekennzeichnet sind. Kinder von Eltern, die selbst keinen gymnasialen Abschluss erworben haben, brachen im Schuljahr 1981/82 zu 31 % bis Klasse 10 die gymnasiale Laufbahn ab. Hatte ein Elternteil einen gymnasialen Abschluss, so betrug die Rate 17 %, und bei einem gymnasialen Abschluss beider Elternteile 9 % (Bofinger, 1990, S. 54-55). Bis zum Abitur fielen von den Kindern aus der unteren Schicht je nach Jahrgang bis zu 67 % aus dem Gymnasium heraus, bei der Mittelschicht waren es ca. 40 % und bei der Oberschicht zwischen 16 % und maximal 26 %. Als *kritische Fächer* hatten sich dabei besonders Latein, Mathematik und Physik erwiesen (Bofinger, 1990, S. 151). Wenn Kinder der höheren Schichten überhaupt vom Gymnasium abgingen, hatten sie deutlich schlechtere Noten als die Abgän-

ger der unteren Sozialgruppe. Kinder der unteren Schichten verließen das Gymnasium schon dann, wenn die schulischen Leistungen einen möglicherweise drohenden Misserfolg nur andeuteten (Bofinger, 1990, S. 64). Für die Angehörigen der Oberschicht erschien die Realschule bestenfalls als die zweite Wahl. So waren von den Realschülern aus der Oberschicht 57% ehemalige Gymnasiasten: „Offenbar stellt für einige Bevölkerungskreise der Besuch der Realschule im Vergleich zum Gymnasium immer noch eine Schulart zweiter Wahl dar, die erst dann gewählt wird, wenn der Verbleib im Gymnasium unmöglich geworden ist“ (Bofinger, 1990, S. 128). Folgerichtig blieb auch nach dem Abschluss der Realschule das Schichtgefälle erhalten: von der Unterschicht wollen ca. 8% an eine Fachoberschule überwechseln, von der Mittelschicht ca. 15% und von der Oberschicht ca. 28%. Für die Oberschicht kann daher von einem *ungebrochenen Aufstiegsstreben* trotz des Abbruchs einer gymnasialen Schullaufbahn gesprochen werden. Demgegenüber waren die Wirtschaftsschulen „seit jeher eher eine Schule für Aufsteiger aus den unteren Schichten“ (Bofinger, 1990, S. 131), allerdings eher für Kinder aus Angestelltenfamilien als für Arbeiterkinder.

Ähnliche Schlussfolgerungen wie die Studie von Bofinger lassen auch die wenigen anderen, in der Regel retrospektiven Studien zu Schullaufbahnen in der Sekundarstufe zu. Nach Ergebnissen von Henz hat die Anzahl von Schulformwechseln im Zeitvergleich (Geburtskohorten 1919-21 vs. 1956-59) zugenommen, wobei auch das Verhältnis von Auf- zu Abstiegen ausgewogener geworden ist (Henz, 1997a). Zugleich ermittelt auch diese Studie, dass Schulformwechsel eher zu einer Verstärkung der Bildungsungleichheit als zu einer Reduzierung beitragen. Beim Nachholen schulischer Abschlüsse findet sich ein entsprechendes Muster. Abschlüsse werden eher nachgeholt, wenn das eigene formal erreichte Bildungsniveau niedriger ist als das der Eltern (Henz, 1997b). Damit wiederum stimmen die Ergebnisse von Hillmert und Jacob (2005) überein, die zeigen konnten, dass Laufbahnkorrekturen nicht zu einer Verringerung, sondern im Gegenteil zu einer Vergrößerung sozialer Bildungsungleichheit im Verlauf der Bildungskarriere führen. Schließlich zeigen auch Daten der KESS-Studie in Hamburg für das erste Schuljahr nach dem Übertritt in die weiterführenden Schulen, dass von Schulformabstiegen eher die unteren Schichten betroffen sind und die Effekte der sozialen Herkunft über Leistungsunterschiede hinaus bestehen (Stubbe, 2009).

Für die Konstanz bzw. den Wechsel von Laufbahnen in der Sekundarstufe scheinen die Noten in der Grundschule und die Übertrittsempfehlungen der Lehrkräfte einen vergleichsweise hohen prognostischen Wert zu haben. Zumindest ermittelten dies Roeder und Schmitz (1995) für den Abgang vom Gymnasium in Berlin. Dies würde dafür sprechen, dass Lehrkräfte die seitens der weiterführenden Schulen bestehenden Anforderungen vergleichsweis zuverlässig antizipieren. Allerdings spielen hierbei nicht ausschließlich schulische Leistungen, sondern auch weitere Aspekte (Anstrengungsbereitschaft, Konzentrationsfähigkeit, Durchhaltevermögen der Schüler; Aspirationen der Eltern, Unterstützung durch die Eltern usw.) eine bedeutsame Rolle, wodurch soziale Selektivität weiter verstärkt werden könnte (vgl. auch Pohlmann, 2009).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass aussagekräftige quantitative Längsschnittuntersuchungen mit ausreichend großen Stichproben zu Bildungsverläufen in der Se-

kundarstufe derzeit nicht vorliegen. Stattdessen wird bislang auf Daten aus nicht eigens dafür konzipierten Studien, retrospektive Erhebungen oder Aufbereitungen statistischen Materials (Pseudolängsschnitte) zurückgegriffen. Damit bestehen kaum Möglichkeiten, die Ursachen, Bedingungen und Wirkungen unterschiedlich verlaufender Bildungskarrieren aufzuklären. Ebenfalls unzureichend ist die Datenlage dazu, wie Wechsel leistungsmäßig, motivational und sozial verarbeitet werden und welche schulischen Abschlüsse letztlich erreicht werden. Insofern trifft die folgende Feststellung von Cortina (2003, S. 138) nach wie vor zu: „Als isolierte Kennzahl sagt die Häufigkeit von Schulartwechseln weder etwas über die Handlungsmotive der Beteiligten (Schule, Eltern, Schüler), noch über die Funktion des Phänomens für die Chancengleichheit im Bildungswesen aus". Zu Recht weist er darauf hin, „(…) dass eine dem Phänomen angemessene Untersuchungsstrategie die dem Schulformwechsel zugrunde liegende Entscheidungssituation zum Gegenstand der Betrachtung machen muss" (S. 138). Zu einer entsprechenden abschließenden Einschätzung kommt auch eine aktuelle qualitative Studie. Deren Daten zeigen, „(…) dass die soziale Selektivität von Schulformwechseln in der gleichen Tendenz wie bei anderen Selektionsereignissen angenommen werden kann, dieses Gebiet jedoch nur unzureichend erforscht ist und grundsätzliche Aussagen nur durch weitere quantitative wie qualitative Studien möglich sind" (Liegmann, 2008, S. 40).

3. Fragestellung und Design der Untersuchung

Nachfolgend werden Unterschiede im Verlauf von Bildungskarrieren in den ersten beiden Jahren der Sekundarstufe I analysiert. Verglichen werden Schüler mit stabilen Laufbahnen gegenüber Schülern, die ihre Schullaufbahn nach dem Übertritt von der Grundschule gewechselt haben. Es wird behandelt, welchen Stellenwert für den Bildungsverlauf die schulischen Leistungen (Testergebnisse und Noten), die Übertrittsempfehlungen der Lehrkräfte und die Bildungsaspirationen der Eltern haben. Außerdem wird geprüft, ob Faktoren der sozialen Herkunft einen Einfluss haben, ggf. auch über Leistungen hinaus. Erwartet wurde diesbezüglich, dass die Faktoren, von denen die Laufbahnwahl nach der Grundschule abhängt, auch für die weitere Bildungskarriere von Bedeutung sind. Überprüft wurde daher, welcher Stellenwert schulischen Leistungen, der sozialen Herkunft, einer sozialspezifischen Abwägung von Kosten und Nutzen sowie schließlich dem kulturellen Kapital in der Familie zukommt. Im Zentrum steht damit die Frage, wieweit Schulform- bzw. Bildungsgangwechsel in der Sekundarstufe zu einer Verstärkung oder Relativierung der sozialen Selektivität im Bildungsverlauf führen. Der Fokus der Untersuchung ist dabei nicht ausschließlich auf die gymnasiale Laufbahn konzentriert, vielmehr werden alle stattfindenden Wechsel betrachtet.

In der Längsschnittstudie KOALA-S wurden jeweils zum Ende der zweiten, dritten und vierten Jahrgangsstufe die Fachleistungen der Schüler in Deutsch und Mathematik sowie die kognitiven Grundfähigkeiten erhoben. Eingesetzt wurden standardisierte und erprobte Schulleistungstests für den Primarbereich. Die Erhebungen erfolgten jeweils durch geschulte Testleiter. Durch die Verwendung eines Testdesigns mit Anker-

items konnten die Testwerte über die Zeitpunkte hinweg auf einer gemeinsamen Metrik raschskaliert werden. Zu jedem Erhebungszeitpunkt wurden begleitende schriftliche Befragungen von Schülern, Eltern und Lehrkräften durchgeführt. Kontinuierlich erhoben wurden zudem die (zu erwartenden) Schulempfehlungen, Bildungsaspirationen und ebenso die Schulanmeldungen nach der Grundschule. In einer ergänzenden Erhebung wurden gegen Ende der siebten Jahrgangsstufe Wechsel der Schulform erfasst.

3.1 Erhebungsinstrumente

Schulische Leistungen (Testergebnisse und Zeugnisnoten) wurden dreimal, jeweils am Ende der zweiten, dritten und vierten Jahrgangsstufe, erhoben. *Testergebnisse* liegen für Deutsch (Leseverständnis: 15-26 Items, $\alpha = .64$-$.69$; Rechtschreibung: 48-64 Items; $\alpha = .85$-$.90$) und Mathematik (14-15 Items, $\alpha = .71$-$.78$) vor. Zusätzlich wurden die kognitiven Grundfähigkeiten (KFT/CFT: 30-60 Items, $\alpha = .68$-$.80$) erhoben. Aus einer Erhebung bei den Lehrkräften liegen zudem die Zeugnisnoten in Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht für die drei Messzeitpunkte vor.

Bezogen auf den Übergang nach der Grundschule werden aus der *Befragung der Lehrkräfte* die am Ende der vierten Jahrgangsstufe erhobenen Angaben zur formal erteilten *Schulempfehlung* verwendet. Aus den *Befragungsdaten der Eltern* werden deren Angaben zu den *Bildungsaspirationen* sowie zur vorgenommenen *Schulanmeldung* berücksichtigt.

Merkmale der sozialen Herkunft[1]*:* Der Bildungsstatus der Schülereltern wurde über die Angaben der Elternbefragungen ermittelt. Die Abschlüsse wurden zu drei Kategorien zusammengefasst (nicht höher als Hauptschule; mittlerer Abschluss bis Klasse 10; Hochschulreife/Abitur). In den Analysen verwendet wird der höchste erreichte Abschluss im Haushalt. Die *berufliche Position* der Eltern wurde über eine offene Angabe zum ausgeübten Beruf und geschlossene Angaben zur Sozialversicherungsklasse, der Weisungsbefugnis und dem zeitlichen Umfang der Tätigkeit erfasst. Aus diesen Angaben wurde der sozioökonomische Status (ISEI) gebildet (Ganzeboom, de Graaf & Treiman, 1992). Außerdem wurde aus kategorisierten Angaben zur beruflichen Position ein Index zum *Berufsprestige* gebildet (Hoffmeyer-Zlotnik, 2003). Das *Haushaltsnettoeinkommen* der Schülerfamilien wurde im Elternfragebogen über ein Item mit geschlossenen Antwortvorgaben zu neun aufsteigenden Einkommensgruppen erfasst.

Kulturelles Kapital: Die Angaben zum kulturellen Kapital in der Familie umfassen Items zum Besitz kultureller Güter (Computer, Lernprogramme, Internet-Anschluss,

1 Die *Muttersprache* der Kinder und der *Migrationshintergrund* der Eltern wurden ebenfalls erfasst. Allerdings wird im Folgenden nicht weiter darauf eingegangen, da einerseits beide Merkmale in der sächsischen Stichprobe zu geringe Fallzahlen für die Analysen aufweisen und sich andererseits in den bisherigen Analysen zeigte, dass sich keine eigenständigen Effekte der migrationsbezogenen Merkmale mehr finden, wenn die übrigen Merkmale der sozialen Herkunft kontrolliert werden.

Tageszeitung, Wörterbuch, Kunstwerke, klassische Literatur, Bücher mit Gedichten). Die aus zehn Items bestehende Skala (Antwortformat: vorhanden/nicht vorhanden) hat eine Reliabilität von α = .68.

Instrumentalität schulischer Abschlüsse: Bezogen auf den Hauptschul-, den Realschulabschluss und das Abitur wurden den Eltern u. a. zwei Fragen gestellt: „Wie bewerten Sie den mit den folgenden Schulabschlüssen erreichbaren Wohlstand (das Ansehen) im Vergleich zum Wohlstand (dem Ansehen) Ihrer Familie?" Die Antwortvorgaben waren: wesentlich besser, etwas besser, etwa gleich, etwas schlechter, wesentlich schlechter. Außerdem gaben die Eltern für jeden Abschluss eine Einschätzung der damit eröffneten beruflichen Chancen ab (sehr schlecht, eher schlecht, eher gut, sehr gut). Nachfolgend verwendet werden die Antworten zu den drei Fragen bezüglich des *mittleren bzw. Realschulabschlusses.* Die daraus gebildete Skala hat ein α = .77.

Die Einschätzung zur *Erreichbarkeit höherer schulischer Abschlüsse* bezieht sich auf Fragen an die Eltern, wie sicher sie aus ihrer aktuellen Sicht sind, dass ihr Kind den Realschulabschluss bzw. das Abitur schaffen würde. Vorgegeben war eine siebenstufige Antwortskala, die von „sicher ja" bis „sicher nein" reicht und ein α von .77 erreicht.

Die erwarteten *Kosten eines Gymnasialbesuchs* wurden mit sechs Items erfasst (stimmt genau, stimmt ziemlich, stimmt etwas, stimmt nicht). Die Fragen beziehen sich sowohl auf materielle Kosten als auch auf Unterstützungsmöglichkeiten in einer weiterführenden Laufbahn. Beispielitems dafür sind: „Für uns wäre es schwierig, unser Kind zu finanzieren, wenn es länger als 9 Jahre in die Schule gehen würde" bzw. „Wenn unser Kind ein Gymnasium besuchen würde, könnten wir es nicht bei den Hausaufgaben unterstützen". Für die Skala ergibt sich ein α von .77.

Außer diesen Skalen wird auf zwei Einzelitems aus der Befragung der Eltern zurückgegriffen. Das erste Item bezieht sich auf *Lernhilfen durch die Eltern.* Die Frage lautete: „Was würden Sie tun, wenn sich nach dem Schulwechsel Probleme ergeben?" Berücksichtigt wird nur die Antwortmöglichkeit „dem Kind (mehr) beim Lernen helfen" (Antwortoptionen: stimmt genau, stimmt ziemlich, stimmt etwas, stimmt nicht). Ferner war nach *Aktivitäten in den Ferien* gefragt: „Welche der folgenden Lernaktivitäten macht Ihr Kind auch in den Ferien?" Von den Antwortmöglichkeiten wird das Lesen von Büchern verwendet (sehr oft, oft, manchmal, seltener, nie).

3.2 Stichprobe

In KOALA-S wurden geschichtete Zufallsstichproben öffentlicher Grundschulen in Bayern und Sachsen gezogen (Schichtungsmerkmale: Urbanisierung, Schulgröße, Schultyp, Region). Aus jeder Schule wurde eine zufällig ausgewählte Klasse in die Stichprobe aufgenommen. Von den für die erste Erhebung ausgewählten 84 Schulklassen nahmen 77 (N = 1 453 Schüler) an allen drei Erhebungen teil (Sachsen: 35 Schulklassen mit N = 582 Schülern; Bayern: 42 Schulklassen mit N = 871 Schülern). Dabei war für die Teilnahme an der Studie das Vorliegen schriftlicher Elterngenehmigungen für jede Erhebung erforderlich. Eine Zustimmung für alle Erhebungen haben in Bayern

Grundgesamtheit	Bayern	Sachsen	Gesamt
Schulklassen	42	35	77
Schüler	871	582	1453
Elterngenehmigung vorhanden	**778**	**469**	**1247**
% von Grundgesamtheit	89,3	80,6	85,8
Adresse vorhanden	**434**	**326**	**760**
% von Genehmigung	55,8	69,5	60,9
Beteiligung an der Nacherhebung	**319**	**227**	**546**
% von Genehmigung	41,0	48,4	43,8

Tab. 1: Stichprobe der Untersuchung

89 % ($N = 778$) und in Sachsen 80 % ($N = 469$) der Eltern (zusammen: $N = 1\,247$) gegeben. Fast alle Eltern (99 %), die der ersten Teilnahme ihrer Kinder zugestimmt haben, haben im Verlauf der Erhebung mindestens einmal an den schriftlichen Befragungen teilgenommen. Damit liegen für die Angaben zur sozialen Herkunft, die in jede Befragungswelle aufgenommen wurden, nahezu vollständige Angaben vor.

Für die *Befragung nach dem Übergang* in die weiterführenden Schulen war es notwendig, von den Eltern Adressangaben zu erhalten sowie die Genehmigung, diese für die Dauer der Untersuchung zu speichern. Die Verwaltung erfolgte über das Datenerhebungsinstitut (DPC) als Treuhänder. Einer Speicherung der Adressen und der Teilnahme an der Nachbefragung haben 61 % der Eltern zugestimmt, in Sachsen etwas mehr als in Bayern. Letztlich beteiligt an der Nachbefragung haben sich 44 % der Probanden mit Genehmigung, wiederum in Sachsen etwas mehr Eltern (48.4 %) als in Bayern (41 %). Die Beteiligung an der Nachbefragung nach Schulform zeigt Tabelle 2.

Gymnasiasten sind bei den Rückantworten in beiden Ländern überrepräsentiert (+10 %). In Sachsen sind Mittelschüler in einem entsprechenden Anteil unterrepräsen-

	Sachsen			Bayern		
	N = 227	Anteile in Nachbefr.	Anteile in HU*	N = 319	Anteile in Nachbefr.	Anteile in HU*
Gymnasium	108	**47,6 %**	**57,7 %**	159	**49,8 %**	**43,5 %**
Mittelschule	119	**52,4 %**	**42,3 %**	–	–	–
Realschule	107	47,1 %	–	108	**33,9 %**	**28,0 %**
Hauptschule	12	5,3 %	–	52	**16,3 %**	**28,6 %**

*HU: Hauptuntersuchung

Tab. 2: Beteiligung an der Nachbefragung nach Schulform

tiert. In Bayern sind es mehr Realschüler als in der Haupterhebung und wiederum weniger Hauptschüler als in der Hauptuntersuchung (−10 %).

4. Ergebnisse

Der folgende Abschnitt gibt zunächst eine Darstellung zur Häufigkeit von Laufbahnwechseln, die im Verlauf der fünften und sechsten Jahrgangsstufe erfolgt sind. Um die Veränderungen der Laufbahnen differenziert nachzuzeichnen, wird danach unterschieden, ob nur Wechsel der *Schulform* oder auch Wechsel des *Bildungsgangs* betrachtet werden. Als Schulformwechsel sind Übergänge anzusehen, bei denen ein Wechsel in ein anders bezeichnetes Bildungsangebot erfolgt, somit die Wechsel zwischen Hauptschule, Realschule, Wirtschaftsschule und Gymnasium in Bayern bzw. zwischen Mittelschule und Gymnasium in Sachsen. Ein Schulformwechsel impliziert nicht nur eine Änderung des zu erwartenden schulischen Abschlusses, sondern auch den Besuch einer anderen Schule. Bei einem Wechsel des Bildungsgangs ändert sich ebenfalls der zu erwartende schulische Abschluss, es muss aber nicht unbedingt ein Wechsel der Schule erfolgen. Wechsel des Bildungsgangs beinhalten den Übertritt in den M-Zweig einer Hauptschule in Bayern und den Übergang in den Hauptschulzweig einer Mittelschule in Sachsen.

Wie Tabelle 3 zeigt, unterscheiden sich die Ergebnisse deutlich danach, ob nur Schulform- oder auch Bildungsgangwechsel betrachtet werden. In Sachsen scheinen Schulformwechsel ein seltenes Ereignis zu sein (1.3 %). Nur in drei Fällen ist ein Schüler von einer Mittelschule an ein Gymnasium gewechselt, Abgänge vom Gymnasium sind in der Stichprobe gar nicht zu verzeichnen. Ein Bildungsgangwechsel trifft dagegen für 12 Schüler zu; sie sind innerhalb der Mittelschule in den Hauptschulgang gewechselt. Da eine Differenzierung zwischen Haupt- und Realschulzweig in Sachsen erst mit der siebten Jahrgangsstufe beginnt, handelt es sich um ein strukturell beding-

	Schulform		**Schulform oder Bildungsgang**	
	Bayern	**Sachsen**	**Bayern**	**Sachsen**
HS → RS/MS	11	–	28	–
RS/MS → GY	0	3	0	3
MS/RS → HS	3	–	3	12
GY → RS/MS	14	0	14	0
Gesamt	28	3	45	15
von:	319	227	319	227
in %	8,8	1,3	14,1	6,6

HS: Hauptschule; MS: Mittelschule; RS: Realschule; GY: Gymnasium

Tab. 3: Häufigkeit der Wechsel von Schulform bzw. Bildungsgang

tes Ereignis, das im Zusammenhang hier als Abstieg angesehen werden kann. Häufiger als in Sachsen kommen Schulformwechsel in Bayern vor. Hier haben 28 Schüler bzw. 8.8 % der Stichprobe einen solchen Wechsel vollzogen. Dabei stehen 11 Aufstiegen (Hauptschule zu Realschule) 17 Abstiege (Realschule zu Hauptschule und Gymnasium zu Realschule) gegenüber. Bezieht man jedoch die Bildungsgangwechsel mit ein, so zeigt sich ein ganz anders Bild. Zum einen ergibt sich nun eine deutlich größere Mobilität (45 Schüler bzw. 14.1 %) und zum anderen überwiegen nun die Aufstiege (28 Fälle) gegenüber den Abstiegen (17 Fälle). Für beide Länder zusammen betrachtet ist jedoch besonders auffällig, dass ein nachträglicher Wechsel ins Gymnasium entweder nur sehr selten vollzogen wurde (Sachsen) oder überhaupt nicht vorgekommen ist (Bayern). Nach Auf- und Abstiegen zusammenfassend dargestellt sind die Häufigkeiten von Wechseln in Abbildung 1.

In der vorliegenden Stichprobe zeigen sich drei häufiger vorkommende Wechsel der Schulform bzw. des Bildungsgangs, für die sich eine nähere Betrachtung lohnt: Erstens Aufstiege von der Hauptschule in einen Schulzweig, der zu einem mittleren schulischen Abschluss führt (N = 28 Schüler in Bayern). Zweitens Abstiege vom Gymnasium (N = 14 Schüler in Bayern) und schließlich Abstiege von der Mittelschule in den Hauptschulzweig in Sachsen (N = 12). Für diese drei Gruppen werden nachfolgend Zusammenhänge mit den schulischen Leistungen in der Grundschulzeit, den Bildungsaspirationen der Eltern und den Schulformempfehlungen der Lehrkräfte analysiert. Untersucht werden zudem Effekte der sozialen Herkunft und die oben genannten familialen Faktoren, über die Herkunftseffekte vermittelt sein könnten.

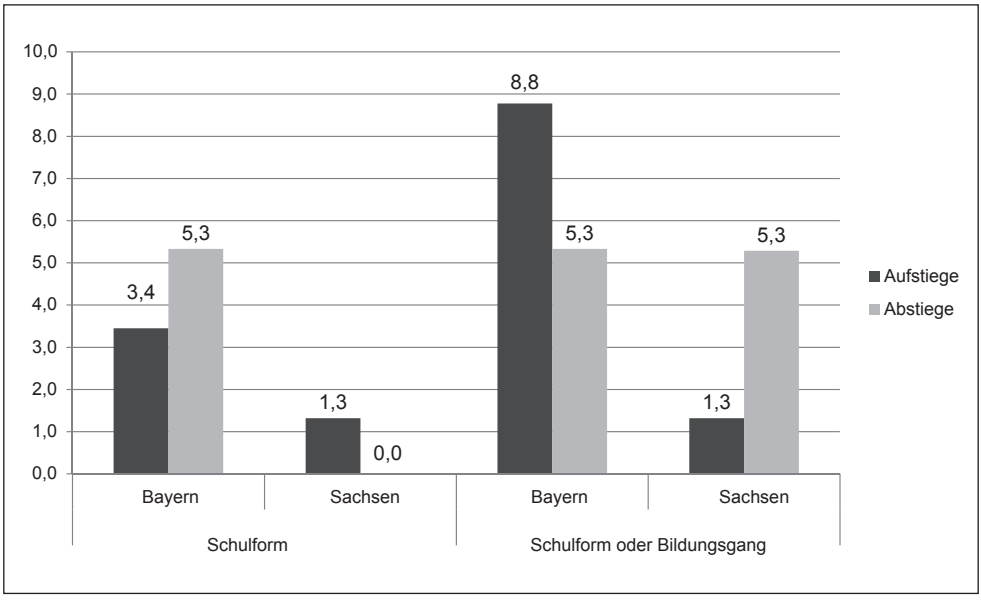

Abb. 1: Anteile der Aufstiege und Abstiege (%) in der fünften und sechsten Jahrgangsstufe in Bayern und Sachsen

4.1 Laufbahnwechsel und schulische Leistungen in der Grundschulzeit

Aufsteiger von der Hauptschule in einen mittleren Bildungsgang in Bayern. Insgesamt sind im Verlauf der fünften bis sechsten Jahrgangsstufe 28 Schüler in Bayern von der Hauptschule aufgestiegen, indem sie entweder in eine Realschule gewechselt oder in den M-Zweig der Hauptschule eingetreten sind. Unterschiede zwischen den Wechslern und den an der Hauptschule verbliebenen Schülern in den *Bildungsaspirationen der Eltern* oder den *Übertrittsempfehlungen der Lehrkräfte* am Ende der vierten Klasse bestehen *nicht.* Mit jeweils nur einer Ausnahme hatten diese Schüler eine Übertrittsempfehlung für die Hauptschule und entsprechende Bildungsaspirationen ihrer Eltern. Klare Unterschiede im Vergleich zwischen den Wechslern und denen, die im Hauptschulzweig verblieben sind, zeigen sich dagegen schon im Verlauf der Grundschulzeit in den Noten und in den Testleistungen. Zusammengestellt sind die Vergleiche für die Noten in Deutsch, Mathematik sowie dem Sachunterricht von der zweiten bis zur vierten Jahrgangsstufe in Abbildung 2. In den folgenden Abbildungen mit angegeben sind auch Informationen zur Signifikanz der Unterschiede und – sofern die Differenzen signifikant sind – zum Anteil an aufgeklärter Varianz (η^2).

Die Schüler, denen in der Sekundarstufe der Wechsel in den mittleren Bildungsgang gelungen ist, hatten im Vergleich zu den in der Hauptschule verbliebenen Schülern schon im Verlauf der Grundschulzeit durchgängig die besseren Noten im Fach Deutsch. Diese Differenzen sind von der zweiten bis vierten Jahrgangsstufe signifikant ($\eta^2 \sim .10$).

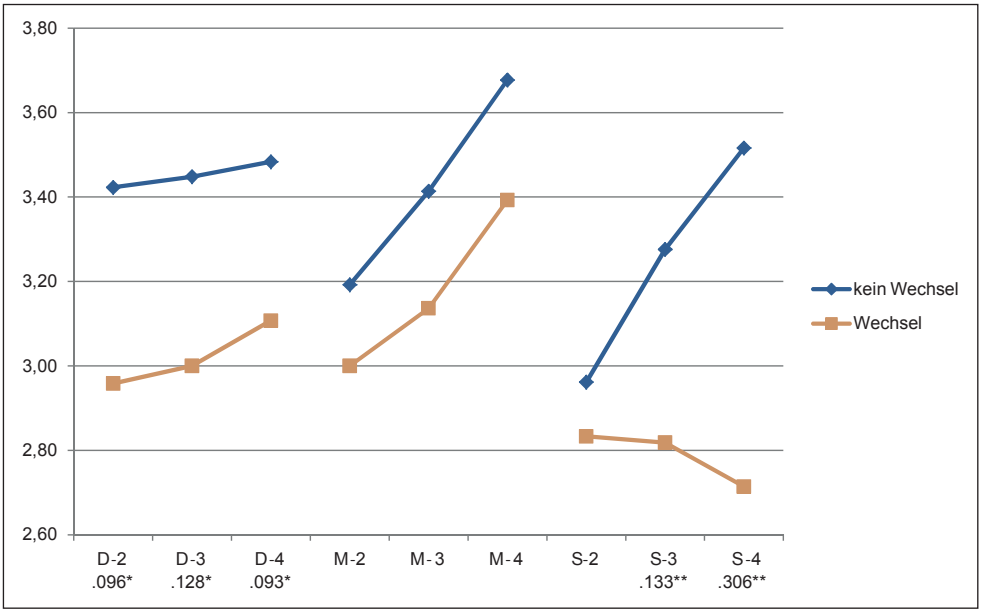

Abb. 2: Verlauf der Zensuren in Deutsch (D), Mathematik (M) und Sachkunde (S) von Jahrgangsstufe 2 bis 4 für Aufsteiger aus der Hauptschule und Nichtwechsler, N = 58 (untere Zeile: Signifikanz der Differenzen und η^2)

Für das Fach Mathematik finden sich dagegen nur tendenziell etwas bessere Noten der späteren Aufsteiger. In Sachkunde erzielten die Wechsler ab der dritten und dann ganz besonders in der vierten Klasse die deutlich besseren Zensuren ($\eta^2 = .306$). Die späteren Wechsler waren somit die leistungsstärkeren Schüler unter denjenigen, die zunächst auf die Hauptschule übergetreten sind. Allerdings waren zum Zeitpunkt des Übertritts ihre Noten nicht gut genug, um den mittleren Bildungsweg direkt einschlagen zu können. Auch in den Testleistungen in Lesen, Rechtschreibung und Mathematik erzielten die Aufsteiger in die mittleren Bildungsgänge schon in der Grundschule signifikant bessere Ergebnisse als diejenigen, die an der Hauptschule geblieben sind (ohne Abb.). Die Anteile an erklärter Varianz sind ähnlich hoch wie für die Differenzen in den Noten (zwischen 12 % und 16 % Varianzaufklärung).

Absteiger vom Gymnasium. Von den Schülern, die das Gymnasium im Verlauf der fünften bis sechsten Jahrgangsstufe wieder verlassen mussten, hatte ein etwas geringerer Anteil eine Empfehlung für das Gymnasium (78 %) als von den Schülern, die auf dem Gymnasium verblieben sind (90 %). Bezüglich der Aspirationen der Eltern bestehen am Ende der vierten Jahrgangsstufe keine Unterschiede (96 % vs. 86 %, n. s.), am Ende der dritten aber schon (87 % vs. 31 %). Unter den Absteigern finden sich also häufiger Schüler, deren Eltern sich erst am Ende der 4. Jahrgangsstufe für das Gymnasium entschieden haben. Die späte Entscheidung für die gymnasiale Laufbahn ist in Anbetracht der Entwicklung der Noten in der Grundschulzeit nachvollziehbar (Abb. 3). Am Ende der zweiten und dritten Jahrgangsstufe lagen die späteren Gymnasialabgänger in den Deutschnoten signifikant hinter den Schülern zurück, die nach dem Übertritt die gymnasiale Laufbahn beibehalten haben; erst am Ende der vierten Klasse haben sie aufgeschlossen. In Mathematik waren ihre Noten in allen Zeitvergleichen schlechter als die Noten für die Vergleichsgruppe. Dagegen bestanden in Sachkunde keine signifikanten Differenzen. Die Notenunterschiede sind allerdings insgesamt vergleichsweise gering. Die Wechsler können insofern als Schüler gesehen werden, bei denen die gymnasiale Laufbahn möglich, aber weniger eindeutig vorgezeichnet war als bei den Schülern, die später die Laufbahn beibehalten haben. Allerdings handelt es sich angesichts der geringen Notendifferenzen um geringe Unterschiede. Ähnlich trifft das für die Differenzen in den Testleistungen zu (ohne Abb.). Auch hier bestehen signifikante, aber wiederum vergleichsweise geringe Unterschiede, wobei die späteren Abgänger vom Gymnasium in der Grundschulzeit die schlechteren Testleistungen hatten.

Wechsler in den Hauptschulzweig in Sachsen. Die Differenzierung zwischen dem Hauptschul- und Realschulzweig innerhalb der Mittelschule in Sachsen beginnt erst mit der siebten Jahrgangsstufe. Von den Schülern unserer Stichprobe treten dabei die meisten in den Realschul- und nur wenige in den Hauptschulzweig ein. Unterschiede in den Übertrittsempfehlungen durch die Lehrkräfte am Ende der vierten Klasse bestehen nicht, sowohl die Schüler im Hauptschul- als auch im Realschulzweig hatten eine Empfehlung für die Mittelschule erhalten. In den Bildungsaspirationen der Eltern bestanden dagegen Unterschiede am Ende der vierten Klasse. Von den Eltern der Schüler, die ab der siebten Jahrgangsstufe in den Hauptschulzweig eingemündet sind, hatten sich alle für den Besuch der Mittelschule entschieden. Von denjenigen, die in den Real-

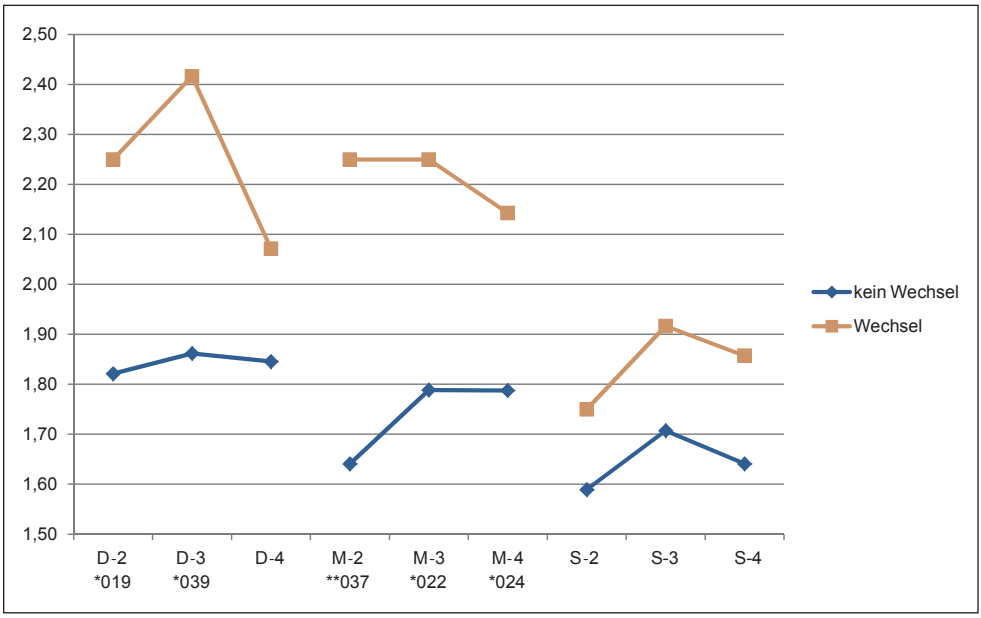

Abb. 3: Verlauf der Zensuren in Deutsch (D), Mathematik (M) und Sachkunde (S) von Jahrgangsstufe 2 bis 4 für Gymnasialabsteiger und Nichtwechsler, N = 273 (untere Zeile: Signifikanz der Differenzen und η^2)

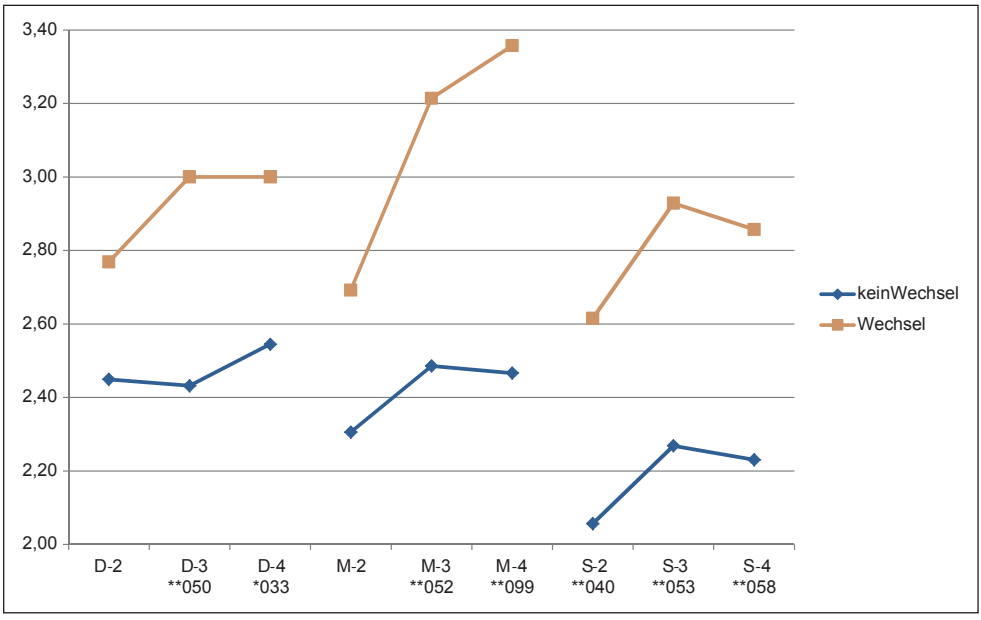

Abb. 4: Verlauf der Zensuren in Deutsch (D), Mathematik (M) und Sachkunde (S) von Jahrgangsstufe 2 bis 4 für Absteiger in die Hauptschule und Nichtwechsler, N = 192 (untere Zeile: Signifikanz der Differenzen und η^2)

schulzweig eingemündet sind, hatten 28 % der Eltern einen Gymnasialwunsch geäußert ($\chi^2 = 4.87$; df = 1; p = .027). Den Verlauf der Noten in der Grundschulzeit für die Schüler im Hauptschul- und Realschulzweig im Vergleich zeigt Abbildung 4. Die Schüler im Hauptschulzweig hatten in der Grundschule signifikant schlechtere Noten in allen Fächern und (abgesehen von Deutsch in der 2. Jahrgangsstufe) auch über die Zeitpunkte hinweg. Ebenso waren die Testleistungen in der Grundschule schlechter.

4.2 Laufbahnwechsel, schulische Leistungen und Merkmale der sozialen Herkunft

Für einen ersten Überblick zeigt Tabelle 4 Rangkorrelationen der Bildungsgangwechsel mit den Noten und Testleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe sowie mit den Faktoren der sozialen Herkunft. Bezüglich der Wechsel von der Hauptschule in einen mittleren Bildungsgang ergeben sich zahlreiche sehr bedeutsame Beziehungen. Wie oben schon zu erkennen war, sind die Noten in der Grundschule ein vergleichsweise guter Prädiktor für einen später erfolgenden Aufstieg (r = −.472). Eine gleich hohe Korrelation besteht mit der Einschätzung der Eltern am Ende der vierten Klasse, dass das Kind einen höheren Abschluss als den der Hauptschule erreichen kann. Mit dem Bildungsstatus besteht eine Korrelation von r = .290. Wesentlich höher fällt die Korrelation mit dem Prestige der Familie aus (r = .509). Kindern mit höheren Leistungen in der Grundschule und aus Familien mit einem höheren sozialen Status gelingt also der Absprung von der Hauptschule eher. Auch das Zutrauen der Eltern in die Fähigkeiten der Kinder spielt eine Rolle. In einer positiven Beziehung zu Aufstiegen von der Hauptschule stehen ebenfalls eine höhere Instrumentalität eines höheren schulischen Abschlusses, geringere antizipierte Kosten eines Gymnasialbesuchs und das kulturelle Kapital in der Familie. Weiterhin besteht eine positive Beziehung mit den Unterstützungsmöglichkeiten in der Familie, d. h. mit den Möglichkeiten der Eltern, dem Kind bei schlechten Noten ggf. helfen zu können (r = .559). Nicht zuletzt korreliert auch häufigeres Lesen in der Freizeit bzw. den Ferien positiv mit einem Aufstieg von der Hauptschule (r = .407).

Das Muster der Beziehungen mit schulischen Leistungen in der Grundschulzeit sowie familialen Bedingungen ist damit für die Gruppe der Hauptschulaufsteiger sehr markant und zeigt überwiegend hohe Korrelationen. Für die beiden anderen Gruppen von Bildungsgangwechslern finden sich im Vergleich dazu durchgängig deutlich schwächere und überhaupt kaum bedeutsame Beziehungen. Eine gewisse Bedeutung kommt jedoch den schulischen Leistungen am Ende der Grundschulzeit zu sowie der Einschätzung der Erreichbarkeit eines höheren schulischen Abschlusses durch die Eltern. Bezüglich eines Abstiegs vom Gymnasium spielt schließlich noch der Bildungsstatus eine Rolle.

Für die Aufstiege aus der Hauptschule und die Abstiege vom Gymnasium, die nur in Bayern vorkommen (können), haben die Korrelationen signifikante Beziehungen mit dem Bildungsstatus der Herkunftsfamilie gezeigt, die eine nähere Betrachtung verdienen. Tabelle 5 gibt für beide Teilgruppen die in der fünften und siebten Jahrgangsstufe

	HS → RS	GY → RS	MS → HS
Durchschnittsnote der Hauptfächer am Ende der vierten Jahrgangsstufe	−.472** N = 59	.119* N = 273	.264** N = 192
Leistungsindex der Tests Deutsch und Mathematik am Ende der vierten Jahrgangsstufe	.437** N = 59	−.142* N = 277	−.271** N = 203
Sozioökonomischer Status (ISEI)	.112 N = 59	−.070 N = 275	−.089 N = 200
Bildungsstatus (höchster Schulabschluss in der Familie)	.290* N = 59	−.186** N = 274	−.098 N = 201
Berufliches Prestige des Vaters	.509** N = 50	.042 N = 242	−.085 N = 176
Elterneinschätzung der Erreichbarkeit eines höheren schulischen Abschlusses	.472** N = 59	−.110* N = 275	−.229** N = 201
Elterneinschätzung der Instrumentalität eines höheren schulischen Abschlusses	−.379** N = 50	.122+ N = 241	.098 N = 185
Antizipierte Kosten eines Gymnasialbesuchs	−.293* N = 51	.062 N = 244	−.032 N = 187
Kulturelles Kapital in der Familie (klassische Kulturgüter)	.299* N = 50	−.066 N = 254	−.061 N = 187
Möglichkeit der Lernhilfe bei schlechten Noten	.559** N = 54	−.107+ N = 272	.017 N = 193
Häufigkeit von Lesen als Ferienaktivität	.407** N = 58	−.063 N = 275	−.055 N = 201

**: p<.01; *: p<.05; +: p<.10; sonst: nicht signifikant
HS: Hauptschule; RS: Realschule; MS: Mittelschule; GY: Gymnasium

Tab. 4: Rangkorrelationen (Spearman) der Bildungsgangwechsel mit schulischen Leistungen und Merkmalen der sozialen Herkunft

besuchte Schulform sowie die Anteile der Bildungsgangwechsel differenziert nach dem höchsten Schulabschluss in der Familie an. Wie nach den Korrelationen zu erwarten war, ergeben sich in beiden Fällen markante und bemerkenswerte sozialspezifische Muster. Besonders auffällig sind hierbei die Ergebnisse für Kinder aus Familien, in denen wenigstens ein Elternteil über das Abitur verfügt. Von den ohnehin wenigen Kindern dieser Herkunftsgruppe (N = 14), die zunächst auf eine Hauptschule gewechselt waren, ist es dem weitaus größten Teil (N = 10; 71.4 %) im Verlauf der Sekundarstufe gelungen, in einen mittleren Bildungsgang aufzusteigen. Sofern wenigstens ein Elternteil über das Abitur verfügt, sind der Besuch und dann auch der Verbleib auf einer Hauptschule ein seltenes Ereignis. Auch bei Kindern von Eltern mit niedrigeren Bildungsabschlüssen kommen Wechsel in mittlere Bildungsgänge zu nicht unerheblichen Anteilen vor (26.1 % bzw. 39.1 %), die Aufstiegschancen liegen dennoch deutlich unter denen der Kinder aus der Gruppe mit dem höchsten Bildungsstatus. Spiegelbildlich dazu fallen die Ergebnisse für die Abstiege aus dem Gymnasium aus. Abstiege sind kaum zu verzeichnen, wenn die Eltern über ein Abitur verfügen (2.9 %). Für Kinder aus Familien

	höchster Schulabschluss in der Familie					
zunächst besuchte Schulform	**HS-Abschluss**		**RS-Abschluss**		**Abitur**	
	5. Klasse	**7. Klasse**	**5. Klasse**	**7. Klasse**	**5. Klasse**	**7. Klasse**
Hauptschule	23	17	23	14	14	4
Aufstiege		6		9		10
in %		**26,1**		**39,1**		**71,4**
Gymnasium	15	11	52	45	103	100
Abstiege		4		7		3
in %		**26,7**		**13,5**		**2,9**

Tab. 5: Aufstiege aus der Hauptschule und Abstiege aus dem Gymnasium in Bayern nach höchstem Schulabschluss in der Familie

mit höchstem Realschul- (13.5%) und höchstens Hauptschulabschluss (26.7%) sind sie weitaus häufiger. Insgesamt resultiert damit in der siebten Jahrgangsstufe ein engerer Zusammenhang zwischen dem Bildungsstatus und der besuchten Schulform, als es direkt nach dem Wechsel in die Sekundarstufe der Fall war (Spearman-Korrelation: Anstieg von .374 auf .435; bzw. Somers-d: Anstieg von .332 auf .387). Die Laufbahnwechsel haben somit insgesamt betrachtet nicht zu einer Reduzierung, sondern zu einer Verstärkung der sozialen Disparitäten geführt.

Ergebnisse aus binär logistischen Regressionen mit den Bildungsgangwechseln als abhängige Variable (ohne Tabelle) zeigen für die vorliegenden Daten, dass neben den schulischen Leistungen der Bildungsstatus bzw. das Berufsprestige, die Elterneinschätzung zur Erreichbarkeit eines höheren schulischen Abschlusses sowie die Möglichkeit der Lernhilfe bei schlechten Noten bedeutsame Prädiktoren sind. Für die *Instrumentalität* höherer Abschlüsse, die *Lesehäufigkeit* in den Ferien und das *kulturelle Kapital* in der Familie ergeben sich in multivariaten Analysen *keine* signifikanten Effekte, weder bei den Auf- noch bei den Abstiegen. Um die Struktur der Beziehungen zwischen den Faktoren der sozialen Herkunft, den Leistungen in der Grundschule und den Wechseln des Bildungsgangs abzubilden, wurden Pfadmodelle mit dem Programm MPlus gerechnet. Dabei wurden *saturierte Modelle* spezifiziert, in denen alle Beziehungen zwischen den Variablen ohne vorgegebene Restriktionen geschätzt wurden.[2] Es geht insofern nicht um eine Modellprüfung, sondern um eine Zerlegung der Beziehungen zwischen den Variablen in direkte und indirekte bzw. vermittelte Effekte. Die Clusterstruktur der Stichprobe wurde bei den Analysen berücksichtigt. Geklärt werden soll mit den Pfadmodellen, wieweit die Einschätzung der Erreichbarkeit eines höheren Abschlusses, die Möglichkeit zur Lernhilfe durch die Eltern und die Leistungen in der Grundschulzeit

2 Die Anpassung des Modells an die Daten ist in saturierten Modellen perfekt ($\chi^2 = 0$; df = 0).

als Mediatoren für Effekte der sozialen Herkunft auf Bildungsgangwechsel anzusehen sind. Als Indikatoren für die schulischen Leistungen in der Grundschulzeit wurden die Noten am Ende der vierten Jahrgangsstufe verwendet, da sich für die Testleistungen unter Kontrolle der Noten in keinem Fall signifikante Effekte ergaben und die Vorhersagekraft der Noten durchgängig höher war.

Das Pfadmodell für die *Aufstiege aus der Hauptschule* zeigt Abbildung 5. Als Statusmerkmal wird hier das Berufsprestige des Vaters verwendet, da sich diese Variable durchgängig in allen Analysen für diesen Bildungsgangwechsel als am bedeutsamsten erwiesen hat.

Für einen Aufstieg von der Hauptschule in einen höheren Bildungsgang hat das Berufsprestige des Vaters einen signifikanten *direkten* Effekt (.34). Ein tendenzieller indirekter Effekt des Berufsprestiges besteht vermittelt über die Lernhilfe in der Familie (.49; .21). Darüber hinaus bedeutsam sind die Noten am Ende der Grundschulzeit (−.43) sowie die Elterneinschätzung zur Erreichbarkeit eines höheren Abschlusses (.46). Das Berufsprestige hat zwar auch auf diese beiden Faktoren einen Einfluss, diese Effekte verfehlen allerdings das Signifikanzniveau. Der Gesamteffekt für das Berufsprestige auf einen Wechsel von der Hauptschule beträgt .61 und geht in etwa zur Hälfte auf direkte (.34) und indirekte Effekte (.27) zurück. Die Aufstiege von der Hauptschule sind durch das Modell vollständig erklärt (.99).

Im Pfadmodell für die *Gymnasialabstiege* wird als Statusmerkmal der Bildungsstatus der Familie herangezogen, da sich weder für den sozioökonomischen Status noch für das berufliche Prestige signifikante Effekte ergeben hatten. Wie Abbildung 6 zeigt, besteht hinsichtlich der Abstiege vom Gymnasium ein signifikanter direkter Effekt (−.29) des Bildungsstatus. Indirekte Effekte des Bildungsstatus ergeben sich vermittelt über die Möglichkeit zur Lernhilfe in der Familie (.10; −.19) und tendenziell über die No-

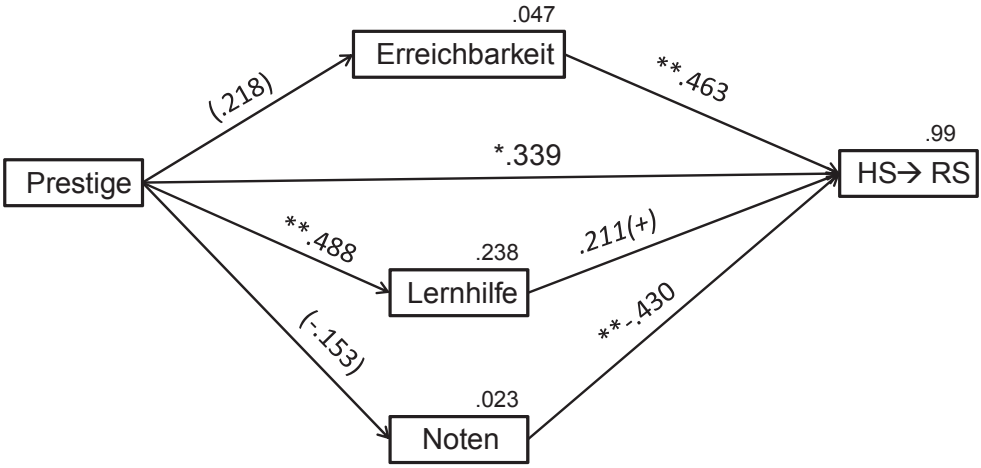

*Abb. 5: Pfadmodell für „Hauptschulaufsteiger"; N = 50; ( ) = n.s.; (+) = p < .10; * = p < .05; ** = p < .01; saturiertes Modell (χ^2 = 0; df = 0)*

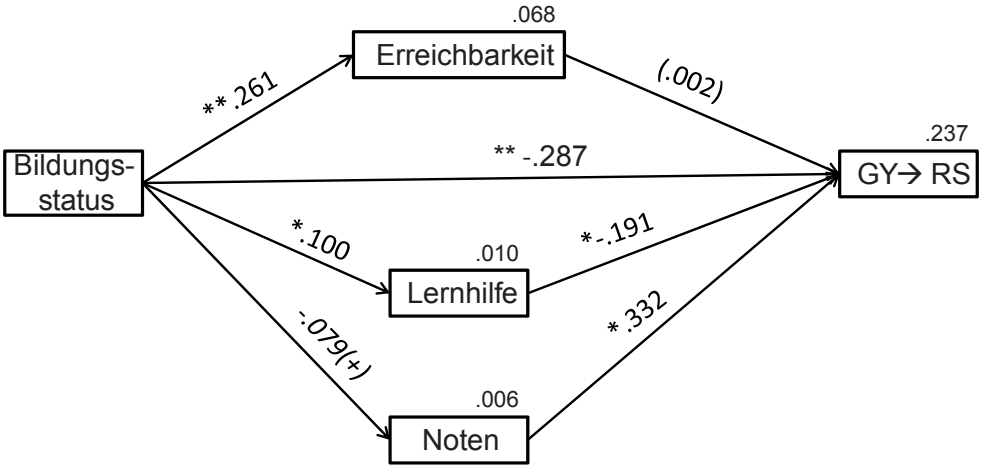

*Abb. 6: Pfadmodell für „Gymnasialabsteiger"; N = 274; ( ) = n. s.; (+) = p < .10; * = p < .05; ** = p < .01; saturiertes Modell (χ^2 = 0; df = 0)*

ten am Ende der Grundschulzeit (−.08; .33). Die Elterneinschätzung zur Erreichbarkeit eines höheren Abschlusses ist ohne Bedeutung für einen Abgang vom Gymnasium. Für den Bildungsstatus resultiert ein Gesamteffekt von −.33, der zum größten Teil auf den direkten Effekt (−.29) zurückgeht (indirekter Effekt: .05). Die Abstiege vom Gymnasium sind durch das Modell nur zu einem vergleichsweise geringen Teil erklärt (.24).

Für die Schüler, die in Sachsen im Anschluss an die sechste Jahrgangsstufe in den Hauptschulzweig der Mittelschule eingemündet sind, ergeben sich insgesamt nur zwei signifikante Effekte (ohne Abb.). Zum einen spielen Zweifel der Eltern an der Erreichbarkeit eines höheren schulischen Abschlusses eine Rolle (−.21). Vor allem sind jedoch schlechtere Noten am Ende der Grundschulzeit (−.54) ein Prädiktor dafür, dass diese Laufbahn nach der sechsten Jahrgangsstufe eingeschlagen wird. Für die Statusmerkmale (ISEI, Berufsprestige, Bildungsstatus) ergeben sich keinerlei signifikanten Effekte, weder direkt noch indirekt.

5. Diskussion

Zu Laufbahnwechseln in der Sekundarstufe liegen bisher nur wenige differenzierte Analysen vor. Die Datenlage ist insgesamt äußerst unbefriedigend, die verfügbaren Statistiken sind nicht überzeugend und besonders unzureichend ist die Situation mit Blick auf Studien, die Laufbahnwechsel erklären und deren Ursachen genauer aufzeigen könnten. Im vorliegenden Beitrag wurden Daten aus einer Ergänzungsstudie zu der Längsschnittuntersuchung KOALA-S zu Laufbahnwechseln analysiert, die im Verlauf der fünften und sechsten Jahrgangsstufe in Bayern und Sachsen erfolgt sind. Eine Stärke der Studie besteht darin, dass umfangreiche Daten aus den Erhebungen bei Schülern, Eltern und

Lehrkräften vom Ende der zweiten bis zum Ende der vierten Jahrgangsstufe vorhanden sind, die Aussagen zum Prognosewert der Entwicklung in der Grundschulzeit für die Laufbahn in der Sekundarstufe ermöglichen. Eingeschränkt werden die Analysemöglichkeiten und die Aussagekraft der Ergebnisse durch die Stichprobengröße und die geringen absoluten Zahlen der erfassten Laufbahnwechsel. Zudem können die Ausfälle in der Stichprobe für die Zusatzerhebung zu den Wechseln in der Sekundarstufe nicht als zufällig angesehen werden: Eltern von Gymnasiasten haben sich häufiger und Eltern von Hauptschülern seltener beteiligt. Untersuchungen, die den Zeitpunkt vor und nach dem Grundschulübergang erfassen, stehen vor der Schwierigkeit, dass Probanden sich nach der Grundschule auf unterschiedliche Schulformen und eine Vielzahl von Schulen verteilen. Um die Probanden weiterhin erreichen zu können, werden Adressdaten benötigt und das explizite Einverständnis, diese Daten zu speichern. Von daher sind Ausfälle in der Stichprobe nicht zu vermeiden und es wäre wünschenswert, mit einer größeren Ausgangsstichprobe zu starten und eine intensive Panelpflege betreiben zu können.

Wie lassen sich die zentralen Ergebnisse der Studie zusammenfassend darstellen und interpretieren? Überwiegend findet sich in der Literatur bislang die Aussage, dass in der Sekundarstufe I Abstiege häufiger sind als Aufstiege. Das kann jedoch in Zusammenhang mit der unzulänglichen Erfassung der Wechsel in den Statistiken und den nur begrenzt verfügbaren Informationen stehen. Wichtig ist zudem, ob nur Wechsel der Schulform oder auch Wechsel des Bildungsgangs berücksichtigt werden. Ein Schulformwechsel beinhaltet den Besuch einer anderen Schule, die auch eine andere Schulformbezeichnung hat. Bei einem Wechsel des Bildungsgangs kann weiterhin die gleiche Schule besucht werden, darin aber eine andere Laufbahn. Beispiele dafür sind in den hier analysierten Daten der Besuch des M-Zweigs an einer Hauptschule in Bayern und die Aufteilung in einen Hauptschul- und Realschulzweig innerhalb der Mittelschulen in Sachsen. Sowohl Wechsel der Schulform als auch des Bildungsgangs sind im zweigliedrigen System Sachsens nach den oben vorgestellten Ergebnissen deutlich seltener als im dreigliedrigen System Bayerns. In Sachsen sind nach unseren Daten Schulformwechsel im Verlauf der fünften und sechsten Jahrgangsstufe sehr selten. Nur in Einzelfällen wechseln Schüler nachträglich von der Mittelschule ins Gymnasium (N = 3; 1.3 %), Abstiege aus dem Gymnasium waren nicht zu verzeichnen. In Bayern erfolgen Schulformwechsel wesentlich häufiger (8.8 % der Schüler) und sie beziehen sich aussschließlich auf benachbarte Schulformen; Wechsel über zwei Stufen kamen nicht vor. Bei Betrachtung der *Schulformwechsel* bestätigt sich für Bayern das Muster, dass Laufbahnabstiege (N = 17) häufiger sind als Aufstiege (N = 11). Der Blick auf die Laufbahnänderungen einschließlich der *Bildungsgangwechsel* zeigt demgegenüber ein anderes Bild: Im Verlauf der fünften und sechsten Jahrgangsstufe ist 28 Schülern ein Wechsel von einem Hauptschulzweig in einen Realschulzweig gelungen. Im Vergleich dazu fällt die Zahl der Abstiege geringer aus (N = 17) und betrifft zum allergrößten Teil (N = 14) Abstiege vom Gymnasium. Für beide Länder ergibt sich, dass es äußerst schwierig zu sein scheint, nachträglich ins Gymnasium aufzusteigen. In Sachsen kommt dies in unseren Daten sehr selten und in Bayern gar nicht vor. Aus dem Gymnasium wieder herauszufallen ist nicht ungewöhnlich, wenigstens nicht in Bayern. In Sachsen

scheint das nicht der Fall zu sein, in unseren Daten kommt es im untersuchten Zeitraum gar nicht vor.

Drei Laufbahnwechsel traten bei den Schülern unserer Stichprobe häufiger auf und wurden näher untersucht: Aufstiege aus der Hauptschule und Abstiege aus dem Gymnasium in Bayern sowie die Einmündung in den Hauptschulzweig der Mittelschulen in Sachsen mit dem Beginn der siebten Jahrgangsstufe. Bei allen Wechseln spielen die schulischen Leistungen in der Grundschulzeit eine bedeutsame Rolle. Dabei erlauben die Noten in der Regel eine bessere Prognose der Wechsel in der Sekundarstufe als die Testleistungen. Die späteren Aufsteiger erzielten in der Grundschulzeit die besseren und die späteren Absteiger die schlechteren Noten und Testleistungen als die jeweilge Vergleichsgruppe ohne einen Laufbahnwechsel.

Eine weitergehende Erklärung gelingt für die untersuchten Wechsel mit den vorliegenden Daten unterschiedlich gut. Für die *Aufstiege von der Hauptschule* in einen mittleren Bildungsgang in Bayern ergibt sich ein sehr klares Muster mit hochbedeutsamen Effekten der untersuchten Variablen. Diese Aufstiege erfolgen häufiger in den sog. M-Zug innerhalb der Hauptschulen und in die Wirtschaftsschulen, die mit der siebten Jahrgangsstufe beginnen, als in die Realschulen. Die Schüler, denen ein Aufstieg gelungen ist, waren im Vergleich zu denjenigen, die an der Hauptschule verblieben sind, bereits im Verlauf der Grundschulzeit in ihren Leistungen in Deutsch sowie im Heimat- und Sachunterricht deutlich besser. Für den direkten Zugang in eine Realschule hatten die Noten am Ende der vierten Jahrgangsstufe allerdings nicht ausgereicht. Insofern sind es die Schüler mit dem höheren Leistungspotential, denen ein Aufstieg gelingt. Daneben hat aber auch die soziale Herkunft eine erhebliche Bedeutung. Von den Strukturmerkmalen der sozialen Herkunft erlaubt vor allem ein hohes berufliches Prestige des Vaters die Vorhersage eines Aufstiegs. Dem Bildungsstatus der Familie kommt im Vergleich dazu eine geringere Bedeutung zu. Zudem steht ein Aufstieg von der Hauptschule in einer signifikanten Beziehung zu allen untersuchten Prozessmerkmalen der sozialen Herkunft (Elterneinschätzung der Erreichbarkeit eines höheren schulischen Abschlusses; Instrumentalität und Kosten eines höheren Abschlusses; kulturelles Kapital der Familie; Lesen in den Ferien; Möglichkeiten der Eltern, dem Kind ggf. beim Lernen zu helfen). In der multivariaten Betrachtung mit einer Pfadanalyse stellt sich diesbezüglich heraus, dass das Prestige einerseits einen direkten Effekt hat. Zum anderen besteht ein vermittelter Effekt über das Zutrauen in die Fähigkeiten des Kindes sowie über die Möglichkeit, Lernhilfe geben zu können. Unerwartet kommt in der simultanen Betrachtung weder dem kulturellen Kapital noch der Instrumentalität oder den erwarteten Kosten eines höheren Abschlusses eine signifikante Bedeutung zu. Allerdings erscheinen die Möglichkeiten „beim Lernen helfen zu können“ und „Zutrauen in das Kind zu haben“ auch als naheliegendere Erklärungsfaktoren für schulische Aufstiege als der Besitz an kulturellem Kapital oder eine Abschätzung der Kosten und des Nutzens. Besonders erwähnenswert ist, dass von den wenigen Kindern der Oberschicht, die zunächst auf eine Hauptschule übergetreten sind, der Mehrzahl (71 %) ein nachträglicher Aufstieg in eine mittlere Laufbahn gelungen ist. Letztlich verbleiben Kinder dieser Herkunftsgruppe nur in Ausnahmefällen an einer Hauptschule. Obwohl auch die Aufstiegsquoten

für Kinder aus Familien mit niedrigerem sozialem Status bemerkenswert sind, liegen sie doch sehr erheblich darunter (26 %).

Neben dieser Aufsteigergruppe wurden zwei Absteigergruppen analysiert. Anders als für die Aufsteigergruppe finden sich hier jeweils durchgängig geringere und nur wenige signifikante Zusammenhänge mit den weiteren untersuchten Faktoren. Strukturelle *Absteiger in die Hauptschule* in Sachsen sind vorwiegend die schon in der Grundschulzeit leistungsschwächeren Schüler. Auch die *Absteiger vom Gymnasium* in Bayern hatten in der Grundschulzeit schlechtere Leistungen als die am Gymnasium verbliebenen Schüler. Die Abstiege in die Hauptschule stehen in gar keiner Beziehung mit den Merkmalen der sozialen Herkunft. Für die Abstiege vom Gymnasium finden sich dagegen signifikante Effekte des Bildungsstatus der Familie. Überwiegend handelt es sich dabei um einen direkten Effekt, zum Teil ist der Effekt aber auch über die Möglichkeiten zur Hilfe beim Lernen durch die Eltern vermittelt. Erwähnenswert ist noch, dass Kinder aus Familien mit hohem Bildungsstatus nur zu 3 % aus dem Gymnasium ausscheiden, Kinder aus Familien mit niedrigem Bildungsstatus dagegen zu 27 %.

Wie die vorliegenden Daten zeigen, werden Optionen für Veränderungen der zunächst eingeschlagenen Laufahn im Verlauf der Sekundarstufe durchaus genutzt. Soziale Disparitäten werden dadurch jedoch nicht reduziert, sie bleiben entweder bestehen (Sachsen) oder nehmen noch zu (Bayern). Die Ergebnisse sprechen von daher dafür, dass für Aufstiege bzw. die Vermeidung von Abstiegen Ressourcen nötig sind, die eher in den bildungsnäheren und prestigehöheren sozialen Gruppen vorhanden sind. Insgesamt ergibt sich damit ein Bild, wie es auch schon andere Studien nahelegen (Hillmert & Jacob, 2005). Eine zunehmende Zahl an Verzweigungen im schulischen System erscheint von daher nicht als Option, um soziale Disparitäten im Bildungssystem zu reduzieren. Es ist eher so, dass die Mechanismen, die bei Laufbahnwechseln zum Tragen kommen, denen ähnlich sind, die beim Übertritt nach der Grundschule und bei Laufbahnentscheidungen allgemein wirksam sind. Um diese Befunde besser abzusichern, sind Längsschnittuntersuchungen mit größeren Stichproben, die sowohl die Primar- als auch die Sekundarstufe I umfassen, wünschenswert. Aus dem Nationalen Bildungspanel werden entsprechende Datensätze in den nächsten Jahren für wissenschaftliche Analysen zur Verfügung gestellt werden können (Blossfeld, Roßbach & von Maurice, 2011).

Die Übergänge nach der Grundschule und die weiteren schulischen Laufbahnen werden bislang nur selten im Zusammenhang gesehen und kaum aufeinander bezogen analysiert. Auch in der Diskussion werden sie als zwei getrennte Themen behandelt. Dabei hat der Übergang seine Berechtigung aus der sich daran anschließenden weiteren Laufbahn. Zugespitzt könnte man sagen: Die soziale Selektivität der Übergänge gründet auch in der sozialen Selektivität der weiteren Bildungswege. Es sind eher Kinder aus bildungsnäheren Milieus, die nach dem Schulübergang aufsteigen, und Kinder aus bildungsferneren Gruppen, die absteigen. Sozial neutralere Übergangsverfahren würden daher nicht erwarten lassen, dass sich auch die weiteren Bildungswege ändern. Vielmehr müsste dafür gesorgt werden, dass schulischer Erfolg weniger von den Förder- oder Unterstützungsmöglichkeiten in der Familie abhängig ist. Ansonsten bleibt es nachvollziehbar, wenn höhere Schichten auch gegen anderslautende Empfehlungen

das Gymnasium für ihr Kind wählen und untere Schichten trotz einer Gymnasialempfehlung von einem Gymnasialbesuch ihres Kindes absehen (Ditton & Krüsken, 2010). Auch die vielfach präsente Kritik an der Notengebung und den Übertrittsempfehlungen der Lehrkräfte können in diesem Licht gesehen werden. Sie sind zwar sozial selektiv, aber in einem Sinne, wie es auch die Laufbahnen durch die Sekundarstufe sind. Von daher sind nicht in erster Linie die Notenvergabe und das Übergangsverfahren kritikwürdig, sondern die durchgängig nachweisbare soziale Selektivität des schulischen Systems im gesamten Bildungsverlauf.

Literatur

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*, 179-211.

Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Oxford: Van Nostrand.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.

Baumert, J., Maaz, K., & Trautwein, U. (Hrsg.) (2009). *Bildungsentscheidungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, R. (2009). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 85-129). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, R., & Lauterbach, W. (Hrsg.) (2004). *Bildung als Privileg? Erklärung und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bellenberg, G. (2012). *Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G., & von Maurice, J. (Hrsg.) (2011). *Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bofinger, J. (1977). *Schullaufbahnen im gegliederten Schulwesen und ihre Bedingungen. Eine empirische Untersuchung*. München: Ehrenwirth.

Bofinger, J. (1990). *Neuere Entwicklungen des Schullaufbahnverhaltens in Bayern: Schulwahl und Schullaufbahnen an Gymnasien, Real- und Wirtschaftsschulen von 1974/75 bis 1986/87*. München: Ehrenwirth.

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley & Sons.

Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.

Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society, 9*, 275-305.

Cortina, K. S. (2003). Der Schulartwechsel in der Sekundarstufe I: Pädagogische Maßnahme oder Indikator eines falschen Systems? *Zeitschrift für Pädagogik, 49*(1), 127-141.

Ditton, H. (Hrsg.) (2007). *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Eine Längsschnittuntersuchung an Grundschulen*. Münster: Waxmann.

Ditton, H., & Krüsken, J. (2009). Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem. Entwicklungsverläufe von Bildungsaspirationen und Laufbahnempfehlungen in der Grundschulzeit. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen. Sonderheft 12-2009 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 74-102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ditton, H., & Krüsken, J. (2010). Effekte der sozialen Herkunft auf die Schulformwahl beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In M. Neuenschwander & H.-U. Grunder (Hrsg.), *Schulübergang und Selektion* (S. 35-59). Zürich: Rüegger.

Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Hrsg.), *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective* (S. 1-63). Boulder: Westview Press.

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

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

Gresch, C., Baumert, J., & Maaz, K. (2009). Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen. Sonderheft 12-2009 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 230-256). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helsper, W., Kramer, R.-T., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen. Sonderheft 12-2009 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 126-152). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Henz, U. (1997a). Der Beitrag von Schulformwechseln zur Offenheit des allgemeinbildenden Schulsytems. *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.

Hillmert, S., & Jacob, M. (2005). Zweite Chance im Schulsystem? Zur sozialen Selektivität bei „späteren" Bildungsentscheidungen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten – Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 155-176). Weinheim/München: Juventa.

Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. (2003). „Stellung im Beruf" als Ersatz für eine Berufsklassifikation zur Ermittlung von sozialem Prestige. *ZUMA-Nachrichten, 53*, 114-127.

Kleine, L., Paulus, W., & Blossfeld, H.-P. (2009). Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen. Sonderheft 12-2009 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 103-125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiebaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Liegmann, A. B. (2008). *Schulformwechsel. Perspektiven auf schulische Selektionsprozesse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C., & McElvany, N. (Hrsg.) (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bonn/Berlin: BMBF.

Pohlmann, S. (2009). *Der Übergang am Ende der Grundschulzeit. Zur Formation der Übergangsempfehlung aus der Sicht der Lehrkräfte.* Münster: Waxmann.

Roeder, P. M., & Schmitz, B. (1995). *Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung – Qualitätsagentur (2009). *Bildungsbericht Bayern 2009*. Wolnzach: Kastner.

Stocké, V. (2009). Adaptivität oder Konformität? Die Bedeutung der Bezugsgruppe und der Leistungsrealität der Kinder für die Entwicklung elterlicher Bildungsaspirationen am Ende der Grundschulzeit. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen. Sonderheft 12-2009 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 257-281). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stubbe, T. C. (2009). *Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte. Soziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Eypectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68-81.

Abstract: On the basis of data provided by a longitudinal study, the author examines the change between school types and courses of education on the level of secondary education. Particular emphasis is placed on the analysis of the importance of school achievement and social background. Since the study uses primarily data collected in elementary education, the author also enquires into the question in how far the phase of elementary education is predicative for the later educational career. The explanations given for the changes up and down between the different types of secondary schools are not always satisfactory. All in all, it appears that, through the corrective measures taken in educational careers, the social selectivity of the school system is not reduced but rather increased.

Keywords: Type of School Attended, Course of Education, Educational Career, Tracking System, Social Inequality

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Hartmut Ditton, Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogik, Leopoldstraße 13, 80802 München, Deutschland
E-Mail: ditton@lmu.de