

## 2 Datenbasis und methodische Vorgehensweise

### 2.1 Beschreibung der verwendeten Datensätze

Die empirischen Analysen wurden auf Basis zweier Datenquellen durchgeführt, dem quantitativen Längsschnitt BiKS-8-14 und der *Grundschulstudie Hessen 1969*, welche im Folgenden vorgestellt werden.

Für alle empirischen Untersuchungen dieser Arbeit wurden Daten der interdisziplinären Forschergruppe BiKS (*Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter*)<sup>7</sup> herangezogen, die in Hessen und Bayern erhoben wurden. Die Wahl fiel nicht zuletzt auf diese beiden Bundesländer, da sie sich hinsichtlich ihrer institutionellen Rahmenbedingungen in den Übertrittsregelungen unterscheiden. Während in Bayern für den Besuch der Realschule oder des Gymnasiums eine entsprechende Laufbahnempfehlung der Grundschullehrkraft vorliegen muss, gilt in Hessen der freie Elternwille bei der Schulformwahl.<sup>8</sup> Die Gesamtstichprobe setzt sich aus einem Drittel hessischer und zwei Dritteln bayerische Familien zusammen.

Die Stichprobenziehung erfolgte über eine disproportional geschichtete Zufallsstichprobe und umfasst sowohl ländliche als auch städtische Erhebungsregionen (von Maurice et al. 2007). Ziel der Panelstudie BiKS-8-14 ist es, die schulische Entwicklung von Schüler/-innen mittels Kompetenztests und schriftlicher Befragungen vom dritten Grundschuljahr bis in die neunte Klasse der Sekundarstufe zu begleiten. Drei Erhebungswellen während der Grundschule wurden halbjährlich durchgeführt: Welle 1 im zweiten Halbjahr der dritte Klasse sowie Welle 2 im ersten und Welle 3 im zweite Halbjahr der vierten Klasse. Fünf Erhebungen während der Sekundarstufe I erfolgten daraufhin in jährlicher Taktung: Welle 4 im

---

7 Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen der von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten interdisziplinären Forschergruppe BiKS im soziologischen Teilprojekt 7 (Leitung: Prof. Dr. Hans-Peter Blossfeld; RO 820/11). Im Namen des Teilprojekts danke ich den an der Studie teilnehmenden Kindern, Lehrer/-innen und Eltern für ihre Teilnahme und allen im Rahmen der Datenerhebungen eingesetzten Studierenden für ihre engagierte Mitarbeit.

8 Falls ihre Kinder aber eine Schulart besuchen, für die keine Empfehlung ausgesprochen wurde, ist für sie das erste Jahr auf Probe und sie können von den Lehrkräften – auch gegen den Willen der Eltern – an eine weniger anspruchsvolle Schulart querversetzt werden. In Bayern lässt sich der Besuch einer anspruchsvolleren Schulart ohne entsprechende Laufbahnempfehlung nur durch das erfolgreiche Absolvieren eines Probeunterrichts vor Beginn der fünften Jahrgangsstufe erzielen.

zweiten Halbjahr der fünfte Klasse bis Welle 8 im zweiten Halbjahr der neunten Klasse. Zu jedem Messzeitpunkt wurde zusätzlich der hauptsächlich betreuende Elternteil der teilnehmenden Kinder telefonisch befragt und Einschätzungen der Lehrkräfte zu den teilnehmenden Kindern und zum gesamten Klassenkontext schriftlich erhoben. Mit Beginn der Sekundarstufe wurde die Stichprobe aufgestockt, indem der neue Klassenkontext eines Teils der Schüler/-innen hinzu gesampelt wurde (neue Lehrkräfte und Mitschüler/-innen sowie deren Eltern).

Aus der quantitativen Stichprobe wurden zudem kleinere Samples für qualitative Panelerhebungen gezogen, welche mit Lehrkräften, autochthonen und türkischen Eltern sowie in der Sekundarstufe mit Jugendlichen türkischer Herkunft durchgeführt wurden.

Die folgenden empirischen Analysen stützen sich auf das quantitative Panel und mit der Beschränkung auf diejenigen Kinder und deren Eltern, die seit Welle 1 an der Studie teilnehmen. Die untersuchten Messzeitpunkte umfassen die Wellen 1 bis 4, also den Zeitraum gegen Ende der dritten Klasse bis nach dem Übergang in die Sekundarstufe.

Die Ausgangsstichprobe in Welle 1 umfasste 2395 Kinder. In 2228 Fällen lag ein gültiges Elterninterview vor. Eine Längsschnittstudie geht jedoch unweigerlich mit dem Problem der Panelmortalität einher. Ausgehend von den Fällen mit gültigen Elterninterviews in Welle 1 verblieben in Welle 2 ca. 90%, in Welle 3 gut 80% und in Welle 4 gut 70%.

Es gibt Hinweise darauf, dass Panelausfälle bei Migranten sowie bei Personen geringeren Bildungsgrades höher ausfallen (vgl. Behr et al. 2005; Feskens et al. 2007). Aufgrund der Relevanz beider Herkunftsmerkmale in den empirischen Analysen (Kapitel 4), soll die diesbezügliche Stichprobenentwicklung für die im Folgenden berücksichtigten ersten vier Erhebungswellen kurz skizziert werden.

Auf Basis der Fälle mit gültigem Elterninterview konnten in der ersten Erhebungswelle 1700 Familien als Autochthone definiert werden, da beide Elternteile gebürtige Deutsche sind. Fast ein Viertel der Stichprobe weist einen Migrationshintergrund auf. Von 314 Kindern sind beide Elternteile im Ausland geboren und von 205 Kindern jeweils ein Elternteil. Die größte Migrantengruppe mit ursprünglich 120 Fällen stammt aus der Türkei. Der relative Anteil der Migrantengruppe sank von Welle 1 mit gut 23% auf etwa 18% in Welle 4. Diese Selektivität trifft nicht auf Familien zu, bei denen nur ein Elternteil im Ausland geboren ist. Hier bleibt der relative Anteil an der Gesamtstichprobe bei gut 9% konstant. Eine Verzerrung ist dagegen bei beidseitigem Migrationshintergrund deutlich auszumachen: Stellten diese in Welle 1 noch gut 14% der Gesamtstichprobe, so schrumpfte ihr Anteil bis Welle 4 auf knapp 9%. Ebenso ist ein selektiver Ausfall der Familien türkischer Herkunft zu beobachten; deren Anteil ging von gut 5% (Welle 1) auf 3% (Welle 4) zurück.

Bei einer Unterscheidung nach dem Bildungsgrad der befragten Eltern lag zu Welle 1 folgende Verteilung vor: 23% der Eltern hatten maximal einen Hauptschulabschluss, 33% einen Realschulabschluss und 44% mindestens ein Fachabitur. Der Anteil der Eltern mittleren Bildungsabschlusses erweist sich über die vier Wellen sehr stabil; doch hinsichtlich der Eltern mit Hauptschulabschluss ist ein selektiver Panelausfall zu verzeichnen. Deren Anteil schrumpft mit jeder Welle um einen Prozentpunkt auf knapp 20% in Welle 4.

Bei der Interpretation der empirischen Ergebnisse müssen demnach diese Stichproben-selektivitäten in BiKS-8-14 berücksichtigt werden. Auf relevante Verzerrungen hinsichtlich spezifischer Fragestellungen wird zusätzlich in den jeweiligen empirischen Kapiteln verwiesen.

Die zweite verwendete Datenbasis der *Grundschulstudie Hessen 1969*, im Folgenden GRUND1969 genannt, wird für den Zeitvergleich primärer und sekundärer Effekte in Kapitel 4.1 genutzt. Die Studie wurde vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchgeführt und ist unter der Studiennummer ZA0826 im GESIS-Datenarchiv an der Universität Köln erhältlich. Die von Ulrich Oevermann geleitete Studie (Oevermann et al. 1976), erhob Daten von neun Klassen des vierten Schuljahrs eines sozial besser gestellten Vororts (Oberursel) und zwei eines weniger gut gestellten Vororts (F-Glodstein) in Frankfurt am Main. Die Schüler/-innen erhielten klassenweise Kompetenztests, die Schulnoten wurden dem Klassenbuch entnommen. Die Eltern wurden über ihre Ausbildung und Berufstätigkeit schriftlich befragt. Die weitere Schullaufbahn wurde nach dem Übertritt 1970 von Heiner Meulemann aus den Akten des Schulamtes erhoben. Konkrete Fallzahlen und Verteilungen sind dem entsprechenden empirischen Kapitel zu entnehmen.

## 2.2 Beschreibung der verwendeten Methoden

### *Kontrafaktische Analyse zur Bestimmung der relativen Bedeutung primärer und sekundärer Effekte*

Zur Ermittlung der relativen Bedeutung von primären und sekundären Herkunftseffekten bei der Sekundarschulwahl im Zeitvergleich (Kapitel 4.1) sowie für den Vergleich zwischen allochthonen und autochthonen Eltern (Kapitel 4.2) wird eine kontrafaktische Analysemethode angewendet, die von Erikson et al. (2005) entwickelt und von Buis (2010) erweitert und verbessert wurde.<sup>9</sup> Diese methodische Vorgehensweise ist notwendig, weil direkte (sekundäre) und indi-

---

9 Anwendungspaket Stata, Befehl `ldecomp`

rekte (primäre) Effekte in einem Logit-Modell, anders als in einem linearen Regressionsmodell, nicht additiv – etwa nach der pfadanalytischen Korrelationszerlegung – bestimmt werden können (siehe für eine ausführliche Beschreibung Buis 2010). Die Methode besteht in der Dekomposition der Übergangsentscheidungen in gruppenspezifische Verteilungen von Schulleistungen (zur Bestimmung der primären Effekte) und gruppenspezifische Wahrscheinlichkeitsfunktionen unter Kontrolle der Schulleistungen (zur Bestimmung der sekundären Effekte). Nach dieser Dekomposition für jede soziale Herkunftsgruppe werden Leistungsverteilungen und bedingte Übertrittswahrscheinlichkeiten in ihren faktischen und kontrafaktischen Kombinationen miteinander verglichen.

Zur Veranschaulichung soll beispielhaft der Vergleich von Kindern aus zwei verschiedenen sozialen Klassen dienen: der Arbeiterklasse (a) und der Dienstklasse (d). Die Kinder aus der Arbeiterklasse weisen schlechtere Leistungen auf als Kinder aus der Dienstklasse (primärer Effekt) sowie ein anderes Übertrittsverhalten auf die Sekundarschulformen. Auch bei gleichen Leistungen zeigen sie eine geringere Übertrittswahrscheinlichkeit auf anspruchsvollere Schultypen, wie das Gymnasium (sekundärer Effekt). Um nun die primären Effekte bestimmen zu können, wird folgender kontrafaktischer Frage nachgegangen: Welcher Anteil (P) der Kinder aus der Arbeiterklasse (a) würde das Gymnasium besuchen, wenn diese die Schulleistungen der Kinder aus der Dienstklasse (d) aufweisen würden (aber ihr bedingtes Übertrittsverhalten beibehielten)? Daraus ergibt sich ein kontrafaktischer Anteil  $P_{da}$ , wobei der erste Index (d) für die Leistungsverteilung und der zweite Index (a) für die bedingte Wahrscheinlichkeitsfunktion eines Gymnasialübertritts einer sozialen Klasse steht. Die Frage nach den sekundären Effekten ist: Welcher Anteil der Arbeiterkinder würde auf das Gymnasium wechseln, wenn sie ihr Leistungsniveau (a) beibehielten, aber das Übertrittsverhalten der Dienstklasse (d) annehmen würden? Es wird also der kontrafaktische Anteil  $P_{ad}$  bestimmt.

Nach der Berechnung aller faktischen ( $P_{aa} / P_{dd}$ ) und kontrafaktischen Anteile ( $P_{ad} / P_{da}$ ) der Gymnasialübertritte können nun über die Umrechnung der Anteile in Log Odds ( $\ln(O)$ ) die Differenzen zwischen kontrafaktischen und faktischen Kombinationen gebildet werden, um die relative Bedeutung der beiden Herkunftseffekte zu bestimmen. Daraus ergeben sich allerdings zwei Methoden der Berechnung. Je nachdem, ob der Gesamteffekt zwischen (a) und (d) als Folge (da) oder als Folge (ad) konstruiert wird, lassen sich die Terme unterschiedlich zu primärem und sekundärem Effekt zusammenfassen, so dass sich nicht die exakt gleichen Anteile der Effekte ergeben:

$$\underbrace{\ln(O_{dd}) - \ln(O_{aa})}_{\text{Gesamteffekt}} = \underbrace{\ln(O_{da}) - \ln(O_{aa})}_{\text{primärer Effekt}} + \underbrace{\ln(O_{dd}) - \ln(O_{da})}_{\text{sekundärer Effekt}} \quad (1)$$

$$\underbrace{\ln(O_{dd}) - \ln(O_{aa})}_{\text{Gesamteffekt}} = \underbrace{\ln(O_{dd}) - \ln(O_{ad})}_{\text{primärer Effekt}} + \underbrace{\ln(O_{ad}) - \ln(O_{aa})}_{\text{sekundärer Effekt}} \quad (2)$$

Zur Lösung dieser Doppeldeutigkeit schlagen Jackson et al. (2007) vor, jeweils für primäre und sekundäre Effekte einen Durchschnitt der Werte aus beiden Methoden zu berechnen.

In den durchgeführten Analysen (Kapitel 4.1 und 4.2) werden nicht zwei, sondern drei soziale Klassen (Arbeiterklasse/ mittlere soziale Klasse/ Dienstklasse) sowie drei Herkunftsgruppen nach ihrem Bildungshintergrund (Hauptschulabschluss/ Realschulabschluss/ Abitur) differenziert. Da die Basis dieser Methode jeweils getrennte Analysen für drei verschiedene Herkunftsgruppen bilden, wird keine als Referenzkategorie eingesetzt; vielmehr werden alle drei möglichen Differenzen zwischen den Klassen gebildet. In Kapitel 4.1 erfolgt dies im Vergleich der zwei Erhebungszeitpunkte 1969 und 2007 bei hessischen Familien, in Kapitel 4.2 im Vergleich autochthoner und allochthoner Eltern auf Basis der Gesamtstichprobe von BiKS-8-14.

Als Leistungsindikator dient in beiden Untersuchungen der Notendurchschnitt der Kinder. Die Entscheidung gegen eine Verwendung von Kompetenzmaße an dieser Stelle liegt darin begründet, dass Noten zum einen die übertrittsrelevanten Leistungskriterien darstellen und zum anderen als Entscheidungsgrundlage für die Eltern sichtbar sind. Anders als in der ursprünglichen Methode von Erikson et al. (2005), welches die Anpassung der Schulleistungen an die Normalverteilung vorsieht, lässt das erweiterte Verfahren von Buis (2010) jede empirische Verteilung zu. Daher musste die Durchschnittsnote nicht transformiert werden, sondern kann in ihrer Rohverteilung in die Analysen eingehen. Das Verfahren nach Buis (2010) erlaubt weiterhin, anders als bei Erikson et al. (2005), Kontrollvariablen in die Analyse einzuführen und Standardfehler auf Basis eines Bootstrap-Verfahrens zu berechnen.

### *Modellierung des Übertritts anhand logistischer Regressionsanalysen*

Im Anschluss an die kontrafaktische Analyse werden sowohl für den Zeitvergleich primärer und sekundärer Effekte (Kapitel 4.1) als auch für die Analyse nach Migrationshintergrund (Kapitel 4.2) binäre logistische Regressionen zur Modellierung des Übertritts auf ein Gymnasium versus eine andere Schulform

geschätzt. Hier werden – anders als in der kontrafaktischen Analyse – neben Schulleistungen, sozialer Klasse und Bildung (bzw. Migrationshintergrund) zusätzliche Kontrollvariablen und erklärende Variablen berücksichtigt.

Die Übertrittsmodelle im Zeitvergleich (Kapitel 4.1) werden getrennt für die Stichproben von 1969 und 2007 durchgeführt. Eine gepoolte Analyse ist hier aufgrund leicht abweichender Operationalisierungen der unabhängigen Variablen nicht möglich. Für eine bessere Vergleichbarkeit der Logit-Koeffizienten wurde daher eine Vollstandardisierung, das heißt sowohl eine  $x$ - als auch eine  $y$ -Standardisierung vorgenommen (vgl. Winship und Mare 1984). Mit dieser Standardisierung wird die Veränderung der Log Odds eines Gymnasialübertritts in Standardabweichungen angegeben, welche durch die Erhöhung der unabhängigen Variablen um eine Standardabweichung bewirkt wird. Da in beiden Stichproben nur ein geringer Varianzanteil im Übergangsverhalten durch den Schulklassenkontext erklärt werden,<sup>10</sup> wird auf eine explizite Modellierung der Mehrebenenstruktur verzichtet. Die genestete Datenstruktur wurde durch Schätzung robuster Standardfehler berücksichtigt.

Die Modellierung ethnischer Unterschiede im Übergangsverhalten (Kapitel 4.2) hingegen erfolgt anhand eines gemeinsamen Modells für die BiKS-Gesamtstichprobe, wobei der Fokus auf den Effekten der Migrantengruppen unter sukzessiver Hinzunahme erklärender Variablen liegt. Hierbei wird im Unterschied zu den vorangegangenen Analysen nach türkischem und anderem Migrationshintergrund differenziert.<sup>11</sup> In den Modellen werden standardisierte Beta-Koeffizienten ausgewiesen. Anders als in den Übertrittsmodellen zum Wandel sozialer Herkunftseffekte wird der Mehrebenenstruktur durch die Einführung eines Random Intercepts Rechnung getragen, da die Gesamtstichprobe von BiKS-8-14 (Bayern und Hessen) eine höhere Varianz auf Schulklassenebene aufweist.<sup>12</sup>

### *Modellierung der elterlichen Bildungsaspirationen*

In Kapitel 4.3 erfolgt unter Anwendung linearer Regressionsanalysen eine sowohl quer- als auch längsschnittliche Analyse zur Untersuchung der Bildungsaspirationen von Migranten in der Gesamtstichprobe BiKS-8-14. In den Querschnittsmodellen wird auf Daten der zweiten Erhebungswelle Mitte der vierten Grundschulklasse zurückgegriffen, lediglich als zeitkonstant angenommene

10 ICC des Nullmodells mit Random Intercept auf Schulklassenebene: GRUND1969 = 4%; hessische Substichprobe BiKS-8-14 = 1%.

11 Die genauen Operationalisierungen unterschiedlicher Herkunftsgruppen nach Migrationshintergrund sind den jeweiligen empirischen Kapiteln zu entnehmen.

12 ICC des Nullmodells mit Random Intercept auf Schulklassenebene: BiKS-8-14 = 8%.

Variablen entstammen der ersten Erhebungswelle (Ende dritte Klasse). Dabei wird ein Random Intercept auf Schulklassenebene eingeführt, um – analog zu den Übertrittsmodellen – die Mehrebenenstruktur zu berücksichtigen.<sup>13</sup> Im Vordergrund stehen bei der Modellierung Interaktionseffekte nach unterschiedlichen Differenzierungen der Migrantengruppe.

Zur längsschnittlichen Analyse der Entwicklung von Bildungsaspirationen werden lineare Wachstumskurvenmodelle geschätzt. Alternative Modellierungen, die beispielsweise einen Einbruch der Bildungsaspirationen mit dem Übergang in das gegliederte Schulsystem ermöglichen, liefern keine statistisch signifikanten Befunde. In die Analysen werden maximal vier Erhebungen pro Befragungsperson einbezogen: von Welle 1 Mitte der dritten Grundschulklasse bis Welle 4 Mitte der fünften Klasse in der Sekundarstufe I. Befragungspersonen mit nur einer gültigen Erhebung wurden ausgeschlossen. Es wird ein Random Intercept und Random Slope auf Individualebene eingeführt, dass Individuen nicht nur unterschiedlich hohe Aspirationen zu den verschiedenen Zeitpunkten aufweisen, sondern deren Entwicklungsverläufe ebenfalls variieren. Die Zugehörigkeit zu Schulklassen wurde hier, anders als in den Querschnittsmodellen, nicht als weitere Ebene modelliert, da sich der Klassenkontext zum letzten Erhebungszeitpunkt, also mit dem Übertritt in die Sekundarstufe, ändert. In den Wachstumskurvenmodellen liegt der Fokus auf den Slope-Effekten, also der gruppenspezifischen Veränderung von Aspirationen nach Migrationshintergrund unter sukzessiver Hinzunahme erklärender Variablen.

Sowohl in den quer- als auch in den längsschnittlichen Analysen der Bildungsaspirationen werden bei eine Reihe unabhängiger Variablen fehlende Werte unter Verwendung von Missing-Dummies kontrolliert. Diese Entscheidung wurde aufgrund der recht hohen Anzahl fehlender Werte auf der abhängigen Variablen getroffen (siehe Fallzahlen in Tabelle 14). Auf diesem Wege wurde der zusätzliche Verlust von analysierbaren Fällen durch fehlende Werte auf unabhängigen Variablen vermieden, was insbesondere mit Blick auf die vergleichsweise geringe Fallzahl der Migranten in BiKS-8-14 relevant ist.

---

13 ICC des Nullmodells mit Random Intercept auf Schulklassenebene: 8%.

## 3 Empirische Untersuchungen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der empirischen Analysen berichtet. Die Untersuchungen gliedern sich in drei Teile: Zuerst steht der Zeitvergleich primärer und sekundärer Effekte sozialer Herkunft im Vordergrund (4.1). Anschließend folgen Befunde mit Fokus auf Familien mit Migrationshintergrund. Dabei wird die Rolle primärer und sekundärer Effekte für Migranten und Einheimische vergleichend untersucht (4.2) und die Determinanten sowie die Entwicklung der Bildungsaspirationen von Eltern mit Migrationshintergrund in den Blick genommen (4.3).

Die drei empirischen Kapitel sind jeweils folgendermaßen gegliedert: Zuerst werden die aus Theorie und dem Forschungsstand abgeleiteten Untersuchungsfragen und Hypothesen spezifiziert. Nach einer Beschreibung der jeweils verwendeten Variablen folgen die Darstellung der empirischen Analysen und eine kurze Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse.

### 3.1 Soziale Herkunftseffekte im Wandel<sup>14</sup>

#### 3.1.1 Forschungsfragen und Hypothesen

Die folgenden empirischen Analysen gehen der Frage nach, ob und inwiefern sich die Bedeutung von primären und sekundären Herkunftseffekten für den Übergang in die Sekundarstufe in den letzten Jahrzehnten verändert hat. Hierfür wird ein Zeitvergleich zweier hessischer Stichproben aus den Jahren 1969 und 2007 vorgenommen.

Da für den Sozialisationsort Familie eine hohe Stabilität in den Wirkweisen sozial bedingter Ressourcenausstattungen angenommen werden kann (Klein et al. 2010) und im deutschen Kontext nur in eingeschränktem Maße von einer Kompensation differentieller elterlicher Förderung durch den Kindergarten auszugehen ist (Kratzmann und Schneider 2008; 2009), ist nicht zu erwarten, dass

---

14 Die folgenden Ausführungen entsprechen in weiten Teilen dem Manuskript Relikowski und Meulemann 2012.



primäre Effekte in den letzten Jahrzehnten einem merklichen Wandel unterworfen waren (siehe Kapitel 2.2). Die in Deutschland beobachtete (leichte) Abnahme der sozialen Bildungsdisparitäten am Übergang in die Sekundarstufe sollte demnach weniger aus einer Reduktion der primären, sondern vielmehr der sekundären Effekte resultieren (Becker 2010c; Klein et al. 2010). Der relative Anteil des sekundären Effekts sollte daher 1969 höher sein als 2007. Wie in Kapitel 2.2 ausführlich dargestellt, lassen sich Argumente der allgemeinen Wohlstandssteigerung, veränderten Ertragserwartung an Bildungsabschlüsse und des Ausgleich geschlechtsspezifischer Disparitäten anführen.

Darüber hinaus können veränderte institutionelle Rahmenbedingungen im hessischen Schulsystem für die Untersuchungsstichproben bedeutsam sein. Anders als beispielsweise Bayern verfolgte Hessen schon früh das politische Ziel, die strikte Dreigliedrigkeit des Schulsystems aufzuweichen. Mit der Prämisse, durch weniger Auslese größere Chancengleichheit zu bewirken, begann Hessen im Jahr 1956 die Förderstufe sukzessive einzuführen, welche durch schulformunabhängigen Unterricht in den Klassenstufen fünf und sechs einen Aufschub der Sekundarschulwahl um zwei Jahre ermöglichte. Durch die Einführung von integrierten Gesamtschulen Mitte der 1960er Jahre wurde das Prinzip des gemeinsamen Unterrichts von der Förderstufe auf die Mittel- und Oberstufe systematisch ausgeweitet, bis diese Schulform schließlich 1982 als Regelschule gesetzlich institutionalisiert wurde (Dörger 2007). Mit Blick auf die beiden hessischen Untersuchungsstichproben sei also festgehalten, dass es sowohl 1969 als auch 2007 Möglichkeiten gab, die Entscheidung für eine konkrete Sekundarschulform noch einige Zeit hinauszuzögern.

Bezüglich der geltenden Zugangsregeln für weiterführende Schulen wurden gravierende Änderungen vorgenommen. Während 1969 die Empfehlung durch die Grundschullehrkraft in Hessen noch bindenden Charakter hatte, ist dies seit 1991 nicht mehr der Fall. Den Eltern wird zwar nach eingehender Beratung durch die Schule eine Empfehlung ausgesprochen, doch treffen diese die Übertrittsentscheidung selbst – auch gegen schulische Leistungskriterien. Eine mögliche Korrektur seitens der Schule erfolgt nachträglich in der Sekundarstufe, falls die Leistungsanforderungen durch den Schüler/ die Schülerin nicht erfüllt werden. Wie in Kapitel 2.2 ausgeführt, kann angenommen werden, dass elterliche Bildungsentscheidungen sozial selektiver ausfallen als solche, die durch die Lehrkraft vorgegeben werden. Im Falle Hessens würde dies bedeuten, dass sich durch die Abschaffung der verbindlichen Lehrerempfehlung im Zeitvergleich heute sogar mehr Möglichkeiten zur Entfaltung sekundärer Herkunftseffekte ergeben könnten. Wenn diese Überlegungen zutreffen, könnten institutionelle Veränderungen des hessischen Bildungswesens den sekundären Effekt verstärkt haben.

Die Reformen des Schulwesens hinsichtlich eines Aufschubs der Bildungsentscheidung sprechen also für einen Rückgang, die Veränderungen der Über-

trittsregelungen für einen Anstieg des sekundären Effekts. Während die Reformen der Schulformen die herkömmliche Dreiteilung der Sekundarschule weitestgehend unangetastet gelassen haben, betreffen die Veränderungen der Übertrittsregelungen hingegen alte wie neue Schulformen und damit jedes Elternhaus. Per saldo sollten Veränderungen des institutionellen Entscheidungsspielraums also den sekundären Effekt verstärkt haben.

Hinsichtlich der Veränderungen des elterlichen Entscheidungskalküls auf der einen Seite und des institutionellen Entscheidungsspielraum auf der anderen Seite ergibt sich damit kein eindeutiges Bild. In der ersten Perspektive sollten die sekundären Effekte zurückgehen, in der zweiten Perspektive sollten sie anwachsen. Welche Aussage zutreffend ist, muss empirisch geklärt werden.

Darüber hinaus soll für die Untersuchung primärer und sekundärer Effekte im Zeitvergleich der Frage nachgegangen werden, welche Rolle zum einen die soziale Klasse und zum anderen der Bildungsgrad der Eltern spielen. Internationale Studien haben eine hohe Korrelation zwischen der elterlichen Bildung und den Ergebnissen in Leistungstests gefunden, während die Klassenposition der Eltern einen geringeren Zusammenhang mit den Testergebnissen aufweist (Bos et al. 2007). Dies könnte bedeuten, dass primäre Effekte in höherem Maße durch das elterliche Bildungsniveau bestimmt sind als über die berufliche Position. Eine offene Frage ist dabei, inwiefern primäre Effekte diesbezüglich einem zeitlichen Wandel unterworfen sind. Hinsichtlich sekundärer Effekte könnte angenommen werden, dass sich die Wirkmechanismen der zwei Dimensionen sozialer Herkunft voneinander unterscheiden und im Verlaufe der Bildungsexpansion einem Bedeutungswandel unterworfen waren. Sinkende Bildungskosten und Wohlstandssteigerung könnten dabei zu einer Verringerung der sekundären Effekte sozialer Klassenzugehörigkeit beigetragen haben, während der Bildungshintergrund an relativem Einfluss gewonnen hat (vgl. Kapitel 2.2). Zudem wird mit Blick auf die institutionellen Veränderungen in Hessen angenommen, dass durch stärkere Einflusschancen der Eltern Statusmerkmale an Bedeutung gewinnen, die nicht nur allgemeine Ressourcen für Lebensführung sind (wie Beruf und Einkommen), sondern solche, die nahe am Bildungswesen liegen und für Mittel der spezifischen Einflussnahme stehen (wie erworbene Bildungsabschlüsse und kulturelle Ressourcen).

### 3.1.2 Variablenbeschreibung

Es folgt eine kurze Übersicht, der in den folgenden Analysen verwendeten Variablen. Deskriptive Maßzahlen lassen sich Tabelle 1 entnehmen.

In beiden Stichproben wird die Schulform als abhängige Variable dichotom gebildet: 1 = Gymnasium, 0 = andere Schulformen. Die Sekundarschulform

Primäre und sekundäre Effekte am Übertritt in die  
Sekundarstufe I

Zur Rolle von sozialer Herkunft und  
Migrationshintergrund

Relikowski, I.

2012, XVII, 117 S. 3 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-00339-5