

Prädiziert die Schulform auch den Schulabschluss? Oder: Auf- und Absteiger aus schulischen Laufbahnen

Glaesser, Judith; Lauterbach, Wolfgang

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Glaesser, J., & Lauterbach, W. (2006). Prädiziert die Schulform auch den Schulabschluss? Oder: Auf- und Absteiger aus schulischen Laufbahnen. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilbd. 1 und 2* (S. 1741-1753). Frankfurt am Main: Campus Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-144307>

Nutzungsbedingungen:

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

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

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

Prädiziert die Schulform auch den Schulabschluss?

Oder: Auf- und Absteiger aus schulischen Laufbahnen

Judith Glaesser und Wolfgang Lanterbach

Einleitung

Durch die PISA-Vergleichsstudie (Baumert/Schümer 2001) wurde der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen wieder in das Bewusstsein der Öffentlichkeit gerückt. Aber auch die Befunde der Bildungsforschung dokumentieren – wenngleich eher deskriptiv – diesen Zusammenhang: Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Schichten haben trotz Bildungsexpansion immer noch eine merklich niedrigere Wahrscheinlichkeit einen höheren Bildungsabschluss zu erwerben als Kinder aus bildungsnahen Schichten (Müller/Haun 1994; Shavit/Blossfeld 1993). Theoretisch werden in den letzten Jahren – allerdings eher zaghaft – die Ursachen von Bildungsungleichheit wieder stärker thematisiert (Becker 2000; Kristen 1999; Breen/Goldthorpe 1997). Diesen Überlegungen zur Folge basieren Ungleichheiten vor allem auf klassenspezifisch unterschiedlich vorhandenen Voraussetzungen und Bildungserwartungen für ungleiche Bildungschancen. Vor allem familiale Ressourcen, soziale Bindungen und Aspirationen der Eltern für die Kinder sind für unterschiedliche nach Klassen gestufte Werterwartungen und Bildungsentscheidungen verantwortlich.

Neben der primär unterschiedlichen Ausstattung der Kinder mit Ressourcen und den nach Klassen unterschiedlich vorhandenen Bildungserwartungen wird immer wieder auf die Bedeutung des Schulsystems für den letztendlichen Bildungserwerb hingewiesen. Insbesondere ist die Struktur der Organisation der Wechsel zwischen verschiedenen Schulformen von Bedeutung. So kommt etwa dem im Bildungsverlauf frühen Schulformwechsel nach der Grundschule auf eine weitergehende Schule eine besondere Bedeutung zu. Es wird früh im Lebenslauf selektiert. Besuchen Kinder aber erst einmal eine bestimmte Schulform, so entscheiden sich Kinder und Eltern selten für einen weiteren Wechsel zwischen den Schulformen. Dennoch finden sich in der Realität Wechsel sowohl in aufsteigender als auch in absteigender Form. Beide sind in doppelter Hinsicht interessant: Erstens lässt sich an ihnen ablesen, inwieweit Bedingungsfaktoren, die im Elternhaus liegen – vor allem die Aspirationen der Eltern –, auf den Bildungserwerbsprozess wirken.

Zweitens kann der Einfluss personenbezogener Merkmale, etwa Noten oder Selbsteinschätzungen über die Leistungen untersucht und die Wirkung dieser Merkmale auf den Bildungsverlauf eingeschätzt werden.

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, einen Beitrag zur Frage zu leisten, ob die Schulform auch den Schulabschluss prädiziert. Somit kann die Frage beantwortet werden, inwieweit das Schulsystem durchlässig ist und von welchen Merkmalen ein Wechsel zwischen den Schulformen abhängt.

1. Konzeption

Neueren bildungssoziologischen Ansätzen zufolge werden Bildungserwerbsprozesse neben den institutionellen Bedingungen und den Leistungen des Kindes durch die Herkunft und durch individuelle Ressourcen bestimmt. Bildungsabschlüsse werden verstanden als das Ergebnis »(...) eines langjährigen, vom Kindergarten bis zum Ende der Vollzeitschulpflicht dauernden kumulativen Prozesses, bei dem individuelle Anlagen, das Anregungs- und Unterstützungspotenzial der Familie und ihres sozialen Netzes, die unterschiedlichen Entwicklungsmilieus von Bildungseinrichtungen und die aktive Auswahl und Nutzung von Opportunitäten durch Kinder und Jugendliche selbst ineinander greifen« (Baumert/Schümer 2001: 353–354). Neben den vorhandenen Weichenstellungen am Ende der Primarstufe und am Ende der Sekundarstufe I tragen also individuelle und auch herkunftsspezifische Faktoren zum Erwerb der Bildung bei. Mit der Wahl einer bestimmten Schulform sind je unterschiedliche intellektuelle Leistungsniveaus, Peergruppenzugehörigkeiten und familiäre Lernkulturen verbunden. Die Schulform zeigt zudem die Zugehörigkeit zu bestimmten Lern- und Entwicklungsmodalitäten an. Die Zugehörigkeit zu einer bildungsnahen oder einer bildungsfernen Familie etwa hat einen stark prägenden Einfluss auf die Einmündung in den Arbeitsmarkt.

Bei Modellen der Bildungswahl gehen klassentheoretisch orientierte Autoren davon aus, dass Eltern diejenige Alternative für ihr Kind wählen, die für das Kind den größten Nutzen bringt. Die Abwägung erfolgt unter Einbezug mehrerer Gesichtspunkte. Erstens werden die Kosten und die Erträge miteinander in Beziehung gesetzt und zweitens wird die Wahrscheinlichkeit erwogen, mit der das Kind diesen Erfolg unter Berücksichtigung der Leistungen des Kindes, der Ressourcen des Kindes auch tatsächlich erreichen kann (Breen/Goldthorpe 1997; Erikson/Jonsson 1996). Von besonderer Bedeutung ist hierbei, dass die Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeiten klassenspezifisch unterschiedlich ist, selbst wenn die Leistungen des Kindes nahezu gleich sein sollten. Bei statusniedrigen Elternhäusern ist die Entscheidung stark von Kostenaspekten geprägt. Der Nutzen einer hohen Bildung

wird also eher niedrig eingeschätzt und die Kinder sollen vor allem schnell ein eigenes Einkommen erwirtschaften. Bei statushohen Familien dominiert vor allem der Stuserhalt die Frage nach der Bildungslaufbahn und weniger die Kostenfrage. Ebenso ist es Eltern, die selbst einen hohen Bildungsabschluss haben, eher deutlich, welchen Nutzen ein hoher Bildungserwerb hat. Entscheidungen der Eltern über den Bildungsprozess der Kinder folgen also klassenspezifischen Zugehörigkeitsmustern, vor allem bei den institutionell vorgegebenen Bildungspfaden.

In Deutschland existiert nun eine Schulstruktur, in der drei oder vier getrennte Schulformen nebeneinander bestehen. Nach dem Primarbereich schließen im Bereich der Sekundarstufe I die Gesamtschule, die Haupt- und Realschule sowie das Gymnasium an, wobei es in einigen Bundesländern keine Gesamtschule und in anderen keine Hauptschule gibt. Diese Schulstruktur baut auf der Vorstellung einer quasi ständisch gegliederten Gesellschaft mit je eigenen Sozial- und Bildungswelten auf.¹ Diese Systemstruktur hat für Kinder zwei Konsequenzen: Erstens folgt daraus, dass Kinder zu einem sehr frühen Zeitpunkt in ihrer Schullaufbahn auf unterschiedliche Schulformen verteilt werden. Bereits nach der vierten bzw. nach der sechsten Klasse, im Alter zwischen 10 und 12 Jahren, nach Beendigung der Grundschule wird die Schulform gewählt. Diese Trennung bewirkt, dass zu einem sehr frühen Zeitpunkt im Leben von Kindern der berufliche Werdegang vorgezeichnet wird. Denn mit dem Erwerb des Haupt- und Realschulabschlusses ist es etwa nicht möglich, eine Hochschule zu besuchen. Zweitens hat dieses Schulsystem zur Konsequenz, dass das System sehr undurchlässig ist, so dass ein Wechsel zwischen den Schulformen während des Schulverlaufes ausgesprochen selten ist. Jugendliche verbleiben daher meist in derselben Schulform, in der sie auch mit der fünften oder der siebten Schulstufe begonnen haben. Untersuchungen zeigen allerdings, dass Schulformwechsel im Kohortenvergleich zugenommen haben. Zwischen den 1940er Jahren und den 1980er Jahren haben die Wechsel von ca. fünf Prozent auf über elf Prozent zugenommen (Henz 1997a: 69). Helmut Fend und Kollegen (1976) finden allerdings bereits für die 1970er Jahre eine Mobilitätsrate von 12,5 Prozent. Bei der Frage, ob mehr Aufstiegs- als Abstiegsmobilität vorliegt, sind die Befunde uneinheitlich. Zwar dominiert die These, dass sich mehr Herabstufungen finden als Aufstiege², aber es finden sich auch Anhaltspunkte dafür, dass keine klare Mobilitätsrichtung erkennbar ist (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994; Henz 1997b; Kemnade 1989). Gabriele Bellenberg (1999) zeigt etwa für Nordrhein-Westfalen, dass Abstiege deutlich häufiger vorkommen als Aufstiege. Speziell der Wechsel vom

1 Dies ist bis heute daran zu erkennen, dass jede Schulform eine eigene Erziehungsphilosophie hat, eigene Schulbücher verwendet, einen eigenen Fächerkanon betreibt und auch eigene Lehrpläne schreibt (vgl. Baumert/Schümer 2001).

2 Fend (1976) zeigt etwa, dass von allen Mobilen ca. zwei Drittel absteigen und nur ein Drittel aufsteigt.

Gymnasium auf die Realschule ist sehr häufig anzutreffen. Im Zeitraum von 16 Jahren, von Anfang 1980 bis Mitte der 1990er Jahre nimmt die Abstiegswahrscheinlichkeit sogar deutlich zu. Aufstiege werden dagegen immer seltener.

Fragt man nach Faktoren, die Auf- und Abstiege begünstigen, so zeigen die Forschungsbefunde, dass diese Wechsel nach bestimmten sozial relevanten Faktoren geschehen. Zu unterscheiden sind wiederum aufstiegs- von abstiegs-orientierten Wechseln. Wenn Kinder und Jugendliche nach der vierten oder nach der sechsten Klassenstufe die Schulform wechseln und aufsteigen, so können sie von der Haupt- in die Realschule wechseln, oder sie können von der Realschule auf das Gymnasium gehen. Im Durchschnitt wechselten geringfügig mehr als zehn Prozent der Schüler in den 1990er Jahren auf eine weiterführende Schule (Henz 1997a). Ein Unterschied zwischen den Geschlechtern findet sich kaum. Betrachtet man die Wechsel nach Schulform, so zeigt sich, dass die meisten Wechsel von der Haupt- auf die Realschule erfolgen. Betrachtet man die Frage, ob Wechsel stark nach der sozialen Herkunft differenziert sind, so zeigt sich, dass immer noch bildungsselektive Entscheidungen getroffen werden. Ein hoher Abschluss der Eltern hat immer noch einen bedeutenden Einfluss auf einen Schulformwechsel der Kinder: je höher der Abschluss der Eltern umso größer die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder die Schulform wechseln und auf eine weiterführende Schule wechseln.³

Bei Abstiegen finden sich ebenfalls Herkunftseffekte. Wenn Kinder auf dem Gymnasium sind und die Eltern kein Abitur haben – also nicht ebenfalls das Gymnasium besuchten – so verlassen diese Kinder überdurchschnittlich häufig diese Schulform. Der Herkunftseffekt hat sich im Kohortenvergleich nicht abgeschwächt (Henz 1997a; Henz/Maas 1995).

Theoretisch ist nun von Bedeutung, dass auch die Wechsel zwischen den Schulformen, also Auf- und Abstiege nach dem Eintritt in die Sekundarstufe I Aspekten der familialen klassenspezifischen Herkunft folgen. Im Unterschied aber zu theoretischen Überlegungen, die vornehmlich am ersten institutionell vorgegebenen Übertritt anknüpfen, sind bei Schulformwechseln innerhalb der Sekundarstufe I oder II auch Aspekte der Kinder und Jugendlichen selbst mitzubedenken. Wir gehen daher davon aus, dass neben dem Bildungsniveau der Eltern und den elterlichen Bildungsaspirationen auch individuelle Eigenschaften und Faktoren des unmittelbaren persönlichen Umfeldes eine Rolle bei Bildungsentscheidungen spielen. Dazu gehören zum Beispiel Intelligenz sowie die subjektive Einschätzung der eigenen Begabung und Leistungsbereitschaft.

Wir ziehen drei mögliche Einflussfaktoren für die Erklärung der Schulformwechsel heran. Erstens sind dies die schulischen Leistungen der Kinder, zweitens

³ Der Effekt der Bildungsvererbung hat sich im historischen Vergleich zwar abgeschwächt, er ist aber auch noch in den 1990er Jahren statistisch nachweisbar (Henz 1997a: 64)

herkunftsspezifische Faktoren des Elternhauses und drittens Faktoren, die den Jugendlichen selbst betreffen. Bei Aufstiegen aus der Haupt- und der Realschule sollten erwartungsgemäß vor allem die elterlichen Aspirationen und die Leistungen einen Übergang positiv beeinflussen. Bei Abstiegen dominieren wahrscheinlich die individuellen Eigenschaften der Kinder.

In Anlehnung an die kurz diskutierten Vorstellungen über die Schulformmobilität nach dem Übertritt in die Sekundarstufe I wird für die empirische Analyse der Übergangsprozess in drei unterschiedliche Prozesse aufgeteilt. Zuerst wird jeweils getrennt für die Hauptschule und die Realschule die Wahrscheinlichkeit für einen Aufstieg geschätzt. Danach wird in einem weiteren Modell die Abstiegsmobilität aus dem Gymnasium geschätzt.

2. Datengrundlage

Unsere Analysen beruhen auf dem im Jahr 2002 erhobenen Follow-Up Lebensverläufe ins frühe Erwachsenenalter (LifE) zum Konstanzer Längsschnittstudie »Entwicklung im Jugendalter« (1979-1983). Es handelt sich um ein Gemeinschaftsprojekt der Universitäten Konstanz, Zürich und Münster, das durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und den Schweizer Nationalfonds gefördert wurde.⁴ Die LifE-Studie umfasst die Altersspanne von 12 bis 35 Jahren und enthält Daten zu mehr als 1500 Lebensverläufen. Eine der Hauptaufgaben der Follow-Up-Studie ist es, nach den Antezedensbedingungen im Jugendalter für eine gelingende bzw. belastete Lebensbewältigung zu suchen. So liegt das spezifische Potenzial der LifE-Studie darin, dass sie die Möglichkeit bietet, zu untersuchen, wie sich eine Generation vom Jugendalter in die frühen Jahre des Erwachsenseins entwickelt.

Die vorliegende Untersuchung basiert auf 1527 Personen. Als abhängige Variable wird in der Analyse die Differenz zwischen der Schulform im Alter von 15 Jahren und dem damit anvisierten Bildungsabschluss und dem tatsächlich erreichten Abschluss betrachtet. Die in die Analyse eingehenden unabhängigen Variablen beziehen sich auf die Leistungen der Kinder im Alter von 15 Jahren, gemessen durch die *Noten*. Hierbei handelt sich um den Durchschnittswert der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik. Zusätzlich wird eine Skala zur *Intelligenz* verwendet (Thorndike 1973). Neben den tatsächlich vorhandenen Fähigkeiten wird auch die *subjektive Einschätzung der eigenen kognitiven Leistungsfähigkeit* mit einbezogen. Personen mit einer hohen Einschätzung ihrer kognitiven Fähigkeiten begegnen

⁴ Autoren der Studie sind Helmut Fend, Werner Georg, Fred Berger, Urs Grob und Wolfgang Lauterbach.

Herausforderungen mit Selbstvertrauen, wohingegen ein Mangel an Selbstvertrauen zu wahrgenommener Hilflosigkeit und der Vermeidung anspruchsvoller Situationen führen kann (z.B. Meyer 1976; Seligman 1975). Außerdem wird auf die *Leistungsbereitschaft* Bezug genommen (Fend u.a. 1976) Ebenso wird die Selbstständigkeit der Jugendlichen mit in die Analyse einbezogen. Hierzu wird von uns der Indikator »*Rauchen*« verwendet. Rauchen steht in Verbindung mit einer frühen Übernahme eines erwachsenen Lebensstiles. Ein solches frühreifes Verhalten kann einen Risikofaktor darstellen. Insbesondere in Bezug auf den Bildungsbereich ist dies der Fall, da gezeigt werden konnte, dass solche jugendlichen Frühentwickler eher leistungsdistanziert in Bezug auf den akademische Leistungen sind (Fend 1991). Hinsichtlich der Herkunftsmerkmale verweisen wir auf die *elterlichen Aspirationen*. Die Befragten hatten Angaben dazu gemacht, wie sie die Erwartung ihrer Eltern in Bezug auf ihren Schulabschluss einschätzten. Auf dieser Grundlage sind sie in zwei Gruppen eingeteilt worden, ob die Erwartung mit der Schulform übereinstimmte, die sie besuchten, oder ob die Eltern einen höheren Schulabschluss erhofften. War dies der Fall, so ist zu erwarten, dass die Wahrscheinlichkeit zunimmt, einen höheren Abschluss zu erwerben, da der Druck, aber auch die Unterstützung durch die Eltern zunehmen.

3. Deskriptive Befunde

Den folgenden Tabellen lässt sich – für Frauen und Männer getrennt dargestellt – entnehmen, welche Schullaufform im Alter von 15 Jahren besucht wurde und welches dann im Alter von ca. 35 Jahren der höchste jemals erreichte Schulabschluss war. Dabei sind die Zahlen für die jeweils »erwarteten« Verläufe fett markiert, das heißt Hauptschulabschluss für ehemalige Hauptschüler/innen, Mittlere Reife für ehemalige Realschüler/innen und Abitur für ehemalige Gymnasiast/innen.

Hieraus wird bereits deutlich, dass zwar in der Tat eine Mehrheit die Schule mit dem Abschluss der Schulform verlässt, die sie im Alter von 15 Jahren besucht haben. Andererseits ist es jedoch auch eine nicht unbeträchtliche Minderheit, die zu anderen Abschlüssen kommt, was für eine gewisse Durchlässigkeit des Schulsystems spricht. Im folgenden Abschnitt werden nun Faktoren untersucht, die auf der individuellen Ebene solche Auf- und Abstiege fördern.

Schulform im Alter von 15 Jahren	Höchster Schulabschluss			
	Hauptschulabschluss	Mittlere Reife	Abitur	Prozent (Gesamt)
	Frauen			
Hauptschule	54,2% (52)	41,7% (40)	4,2% (4)	19,2% (96)
Realschule	1,9% (4)	80,8% (168)	17,3% (36)	41,8% (208)
Gymnasium	/ (1)	19,6% (38)	79,9% (155)	39,0% (194)
Gesamt	11,4% (57)	49,4% (246)	39,2% (195)	100% (498)
	Männer			
Hauptschule	76,0% (111)	15,1% (22)	8,9% (13)	28,3% (146)
Realschule	5,2% (9)	59,0% (102)	35,8% (62)	33,5% (173)
Gymnasium	/ (1)	12,7% (25)	86,8% (171)	38,2% (197)
Gesamt	23,4% (121)	28,9% (149)	47,7% (246)	100% (516)

Tabelle 1: Schulform im Alter von 15 Jahren und höchster erreichter Schulabschluss (Zeilenprozent, in Klammern die absoluten Zahlen)

(Quelle: LijE-Studie, 2002, eigene Berechnungen)

4. Statistische Befunde

Es wurden binäre logistische Regressionen durchgeführt. In den Tabellen 2 bis 4 sind die Ergebnisse dargestellt. Die Modelle wurden sukzessive aufgebaut, das heißt es wurden jeweils zunächst strukturelle Faktoren untersucht (Modell 1), dann Leistungsindizes hinzugefügt (Modell 2) und im Gesamtmodell dann auch Persönlichkeitsmerkmale einbezogen (Modell 3).

Die folgende Tabelle zeigt, welche Faktoren sich darauf auswirken, ob Hauptschüler/innen nach dem Alter von 15 Jahren noch zur mittleren Reife oder zum

Abitur kommen, abhängige Variable war hier also Aufstieg vs. kein Aufstieg aus der Hauptschule.

	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Konstante	-.09	-.14	-.13
Männer (Ref. Frauen)	-.09***	-.12***	-.12***
Stadt (Ref.: Land)	.86***	1.43***	1.65***
Noten		.52**	.58**
Intelligenz		.11	.12
Hohe Einschätzung der eigenen Begabung			.59
Leistungsbereitschaft			.09
Gelegentliches Rauchen)			.41
Tägliches Rauchen			.31
Hohe elterliche Aspiration			.63
N	242	180	176
R ² (nach Nagelkerke)	.129	.185	.215

* $p \leq 0.10$; ** $p \leq 0.05$; *** $p \leq 0.01$

Tabelle 2: Schulform Hauptschule: Wer erwirbt einen höheren Bildungsabschluss? (logistische Regression, standardisierte Effektkoeffizienten)

(Quelle: LijE-Studie, 2002, eigene Berechnungen)

Die folgende Tabelle zeigt, welche Faktoren sich darauf auswirken, ob Realschüler/-innen nach dem Alter von 15 Jahren noch zum Abitur kommen. Abhängige Variable war hier also Aufstieg vs. kein Aufstieg aus der Realschule. Die Modelle wurden getrennt für Männer und Frauen berechnet.

	WEIBLICH			MÄNNLICH		
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Vater mittlere Reife	-.48	-.95	-1.28	-.33	-.42	-.58
Vater Abitur	1.19	2.73**	10,83**	1.39	2.25	1.82
Stadt	1.99***	4.73***	7.01***	.48	.36	.73*
Noten		-.37	-.22		.82**	.72
Intelligenz		.29***	.43***		.11	.97
Hohe Einschätzung der eigenen Begabung			.90			.97
Leistungsbereitschaft			.01**			.11
Gelegentliches Rauchen			-.79			.25
Tägliches Rauchen			-.08**			-.07***
Hohe elterliche Aspiration			5.26***			9.68***
Konstante	-.04***	-.01***	-.01***	-.14**	-.06*	-.02**
N	169	146	144	138	115	115
R ² (nach Nagelkerke)	.143	.353	.584	.032	.120	.421

* $p \leq 0.10$; ** $p \leq 0.05$; *** $p \leq 0.01$

Tabelle 3: Schulform Realschule: Wer erwirbt einen höheren Bildungsabschluss? (logistische Regression, standardisierte Effektkoeffizienten)

(Quelle: LjE-Studie, 2002, eigene Berechnungen)

Im folgenden geht es um den umgekehrten Fall: Welche Faktoren tragen dazu bei, dass Personen nicht zum Abitur kommen, obwohl sie im Alter von 15 bereits das Gymnasium besuchten? Abhängige Variable war hier also Abstieg vs. kein Abstieg aus dem Gymnasium.

	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Konstante	.54	2.01***xe10	2.87***xe10
Männer (Ref. Frauen)	-.24**	-.15***	-.14***
Vater mittlere Reife (Ref.: Hauptschule)	-.43	-.36	-.37
Vater Abi (Ref.: Hauptschule)	-.24*	-.36*	-.21*
Noten		-.14***	-.18***
Hohe Einschätzung der eigenen Begabung (Ref.: niedrig)			-.27
Leistungsbereitschaft			-1.72**
Gelegentliches Rauchen (Ref.: Nichtraucher)			.56
Tägliches Rauchen (Ref.: Nichtraucher)			1.17***
N	342	342	336
R ² (nach Nagelkerke)	.044	.227	.324

* $p \leq 0.10$; ** $p \leq 0.05$; *** $p \leq 0.01$

Tabelle 4: Schulform Gymnasium: Wer erwirbt einen niedrigeren Bildungsabschluss? (logistische Regression, standardisierte Effektkoeffizienten)

(Quelle: LjE-Studie, 2002, eigene Berechnungen)

Schlussfolgerungen:

Determinieren im Jugendalter besuchte Schulformen die bis ins mittlere Erwachsenenalter erworbenen Bildungsabschlüsse?

Aus den dargestellten Ergebnissen kann geschlossen werden, dass dies nicht der Fall ist. Aus der Hauptschule kommen insbesondere die Frauen noch zu einem höheren Bildungsabschluss. Nahezu jede zweite Hauptschülerin erreicht bis ins mittlere Erwachsenenalter mindestens die mittlere Reife. Aus der Realschule kommt ein ähnlich hoher Anteil der Männer bis ins mittlere Erwachsenenalter zum Abitur. Abstiege von der Realschule sind selten; wenn im mittleren Erwachsenenalter ein niedrigerer Schulabschluss vorlag als durch die Schulform im Alter von 15 Jahren vorgegeben, so handelt es sich für beide Geschlechter meist um einen Abstieg vom Gymnasium zur mittleren Reife.

Determinanten eines höheren Bildungsabschlusses

Hauptschüler/innen erwerben nur dann einen höheren Abschluss, wenn die Leistungen (Noten) entsprechend sind und wenn sie in der Stadt wohnen. Bei Realschülerinnen haben das elterliche Bildungsniveau und vor allem die Bildungsaspirationen der Eltern den bedeutendsten Einfluss. Bei Realschülern zeigt sich ausschließlich ein enormer Einfluss der elterlichen Aspirationen auf den Erwerb des Abiturs.

Determinanten eines niedrigeren Bildungsabschlusses

Für beide Geschlechter gilt, dass eine frühe Übernahme erwachsener Rollen (Indikator starkes Rauchen) die Wahrscheinlichkeit erhöht, einen niedrigeren Abschluss zu erwerben als durch die Schulform zu erwarten war. Im Gegenzug dazu verringern Leistungsbereitschaft der Schüler/innen selbst und eine hohe elterliche Bildung die Wahrscheinlichkeit, die eingeschlagene Schulform zu verlassen.

Es bleibt festzuhalten, dass auch in unserer Untersuchung ein Einfluss des Bildungsstandes der Eltern auf Bildungsmobilität und -vererbung gezeigt werden konnte, was bekannte Untersuchungen in diesem Gebiet unterstützt. Außerdem konnte gezeigt werden, dass auch Bedingungen des familiären Umfeldes wie die elterlichen Aspirationen und individuelle Eigenschaften wie Risikoverhalten, Leistungen und Leistungsbereitschaft sowie subjektive Einschätzung der eigenen kogni-

tiven Fähigkeiten eine wichtige Rolle für Auf- und Abstiege im Bildungsbereich haben.

Eine gewisse Durchlässigkeit des Schulsystems ist also durchaus gegeben. Allerdings konnte mit der vorliegenden Untersuchung nicht bestätigt werden, dass diese eher nach unten gerichtet ist, vielmehr sind Aufstiege sogar etwas häufiger als Abstiege. Dies mag seinen Grund allerdings in spezifischen Bedingungen der verwendeten Stichprobe haben und bleibt daher in weiteren Studien noch genauer zu untersuchen. Die hohe Determination durch den Bildungshintergrund der Eltern scheint sich zu bestätigen, gleichzeitig konnte gezeigt werden, dass eine Konzentration auf diese Faktoren zu kurz greift. Individuelle Eigenschaften sind neben strukturellen Bedingungen des Schulsystems, Bildungshintergrund der Eltern und Leistungsmerkmalen bei der Untersuchung und Erklärung von Bildungslaufbahnen unbedingt zu berücksichtigen.

Literatur

- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1994), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, Reinbek.
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2001), »Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb«, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen, S. 323–407.
- Becker, Rolf (2000), »Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung. Oder: Warum immer mehr Schulpflichtige das Gymnasium besuchen«, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 3, S. 447–479.
- Bellenberg, Gabriele (1999), *Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsläufe von der Einschulung bis zum Abschluss*, Weinheim/München.
- Breen, Richard/Goldthorpe, John H. (1997), »Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Choice Theory«, *Rationality and Society*, Jg. 9, S. 275–305.
- Erikson, Robert/Jonsson, Jan O. (Hg.) (1996), *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*, Oxford.
- Fend, Helmut (1991), »Frühentwicklung in der Adoleszenz und ihre Risiken«, in: Klosinski, Gunther (Hg.), *Pubertätsriten. Äquivalente und Defizite in unserer Gesellschaft*, Bern, S. 102–128.
- Fend, Helmut u.a. (1976), *Sozialisations-effekte der Schule*, Weinheim.
- Henz, Ursula (1997a), »Der Beitrag von Schulformwechseln zur Offenheit des allgemeinbildenden Schulsystems«, *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 26, S. 53–69.
- Henz, Ursula (1997b), »Messung der intergenerationalen Vererbung von Bildungsungleichheit am Beispiel von Schulformwechseln und nachgeholtten Bildungsabschlüssen«, in: Becker, Rolf (Hg.), *Generationen und sozialer Wandel*, Opladen, S. 111–135.
- Henz, Ursula/Maas, Ineke (1995), »Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion?«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 47, S. 605–634.
- Kemnade, Ingrid (1989), *Schullaufbahnen und Durchlässigkeit in der Sekundarstufe I. Empirische Untersuchung von Schülerkarrieren in der Stadt Bremen*, Frankfurt a.M.

- Kristen, Cornelia (1999), *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand*. Mannheim.
- Meyer, Wulf-Uwe (1976), »Leistungsorientiertes Verhalten als Funktion von wahrgenommener eigener Begabung und wahrgenommener Aufgabenschwierigkeit«, in: Schmalt, Heinz-Dieter/Meyer, Wulf-Uwe (Hg.), *Leistungsmotivation und Verhalten*, Stuttgart, S. 101–135.
- Müller, Walter/Haun, Dietmar (1994), »Bildungsungleichheit im sozialen Wandel«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 46, S. 1–42.
- Seligman, Martin E.P. (1975), *Helplessness*, San Francisco.
- Shavit, Yossi/Blossfeld, Hans-Peter (1993), *Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries*, Boulder.
- Thorndike, Robert L. (1973), *Reading comprehension education in fifteen countries*, Stockholm.