SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

# Familiale Lebensbedingungen, Rational Choice und Bildungsentscheidungen nach der Grundschule

Schauenberg, Magdalena

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

**Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:**
Schauenberg, M. (2008). Familiale Lebensbedingungen, Rational Choice und Bildungsentscheidungen nach der Grundschule. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2* (S. 5504-5521). Frankfurt am Main: Campus Verl. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-153973

**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.*

gesis Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

# Familiale Lebensbedingungen, Rational Choice und Bildungsentscheidungen nach der Grundschule

*Magdalena Schauenberg*

Die Ungleichheit von Bildungschancen in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft ist in der Bildungsforschung ein vielfach bestätigter Befund (z.B. Deutsches PISA-Konsortium 2002; Bos u.a. 2003; Bos u.a. 2004; Deutsches PISA-Konsortium 2004). Schüler aus Familien mit hohem Status, hoher Bildung und ohne Migrationshintergrund haben nach der Grundschule größere Chancen auf den Besuch eines Gymnasiums als Kinder aus unterprivilegierten Familien (Ditton u.a. 2005b; Schauenberg/Ditton 2006). Dennoch sind die Vermittlungsmechanismen der sozialen Vererbung von unterdurchschnittlichen oder guten Bildungschancen bisher wenig geklärt.

## Grundlagen und Fragestellung

Auf welchem Wege wirken sich ein hoher Status oder eine gute Bildung der Eltern auf den weiteren Bildungsweg eines Kindes nach der Grundschule aus? Dieser Frage soll im folgenden sowohl theoretisch als auch empirisch nachgegangen werden. Zu Beginn wird kurz auf den aktuellen Stand der Forschung eingegangen (vgl. Schauenberg im Erscheinen), bevor das den empirischen Befunden zugrunde liegende längsschnittliche Projekt KOALA-S, dessen Stichprobe und die Erhebungsinstrumente vorgestellt werden. In den empirischen Analysen steht einerseits das Rational-Choice-Modell im Mittelpunkt, welches einen Beitrag dazu leisten soll, Bildungsentscheidungen der Eltern nachzuvollziehen. Andererseits werden familiale Lebensbedingungen beleuchtet, die möglicherweise erklären können, warum Kinder – auch bei gleichen Noten – nach der Grundschule unterschiedliche weiterführende Schulformen besuchen.

## Zum Forschungsstand

### Der Schulübertritt nach der Grundschule

Am Ende der Grundschulzeit steht die Entscheidung über die weitere Schullaufbahn an. Zahlreiche Untersuchungen zeigen, dass Eltern in Abhängigkeit von Merkmalen der sozialen Herkunft unterschiedliche *Bildungswünsche* haben (z.B. Ditton 1989 u. 1992; Moser/Rhyn 2000; Büchner 2003; Ramseier/Brühwiler 2003; Ditton u.a. 2005b). Eltern mit niedrigem Status wünschen sich für ihr Kind überwiegend einen Realschulabschluss (47 Prozent). Selbst der Gymnasialwunsch ist inzwischen in dieser Gruppe häufiger (30 Prozent) als der Hauptschulwunsch (18 Prozent). Eltern mit hohem Status streben überwiegend das Abitur an (80 Prozent) und versuchen den Besuch einer weniger anspruchsvollen Schulform zu vermeiden (RS 13 Prozent). Der Hauptschulabschluss wurde von Eltern mit hohem Status nicht gewünscht (Büchner 2003). Während Eltern in einigen Bundesländern mehr oder weniger unabhängig von den erteilten Empfehlungen der Lehrkräfte über den weiterführenden Schulbesuch ihres Kindes entscheiden können, sind die Übertrittsempfehlungen in Bayern und Baden-Württemberg nahezu bindend. Da sich die hier vorgestellten Analysen auf Daten aus Grundschulen in Bayern beziehen, sollen die dort geltenden Regelungen kurz erläutert werden.

Der Übertritt auf eine Haupt- oder Realschule bzw. ein Gymnasium erfolgt in Bayern – im Gegensatz zur Mehrzahl der anderen Bundesländer – in der Regel nach der vierten Klassenstufe (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, §5). Die Übertrittsempfehlungen der Lehrkräfte sind Voraussetzung für den Besuch der höheren Schulen, während die Bildungswünsche der Eltern nur untergeordnete Bedeutung für den tatsächlichen Übertritt haben. Ist die von der Lehrkraft erteilte Empfehlung niedriger als die Bildungswünsche der Eltern, können diese ihr Kind zum dreitätigen Probeunterricht an der gewünschten Schulform anmelden. Wird dieser erfolgreich abgeschlossen, kann der Schüler diese Schulform besuchen (Spangenberg, Weishaupt 1999). Dabei wird das Urteil der Lehrkraft – bei vergleichbaren Leistungen – von Eltern der unteren sozialen Schichten wesentlich seltener angefochten als von Eltern mit höherem Status (Ditton 1989; Spangenberg/Weishaupt 1999).

Die Bedeutung des Übertritts nach der Grundschule ergibt sich aus den Konsequenzen für die weitere Schullaufbahn. Die Wahl der weiterführenden Schulform wird nur in Ausnahmefällen später nach »oben« korrigiert (Henz 1997). Mit dem Übertritt auf eine Hauptschule ist beispielsweise der berufliche Lebensweg für die deutliche Mehrheit der Schüler vorgezeichnet, eine spätere Fachschulausbildung oder ein Studium werden nur in Ausnahmefällen angeschlossen (vgl. Lauterbach u.a. 1999). Da mit dem Übergang eine Reihe von schwer revidierbaren, zukünftige

Bildungschancen beeinflussenden Konsequenzen verbunden sind, spricht man von einer »sensiblen Phase« im Bildungsverlauf (vgl. Blossfeld 1988).

### Rational Choice und Bildungsentscheidungen

Der aus dem Bereich der soziologischen Handlungstheorien stammende Rational-Choice-Ansatz (Hill 2002) kann zur Erklärung von elterlichen Bildungswünschen und -entscheidungen herangezogen werden (z.B. Marbach 1985; Meulemann 1985; Ditton 1992; Esser 1999). Das Bildungsverhalten wird als Prozess des Abwägens der erwarteten Kosten und Erträge sowie des wahrscheinlichen Erfolgs der Handlung erklärt (Ditton 1992; Becker 1998; 2000). Das Erreichen des gewünschten Schulabschlusses ist in diesem Fall der Handlungserfolg der Bildungsentscheidung. Im Modell werden dabei nicht *objektive* Kosten und Erträge berücksichtigt, sondern *subjektiv* empfundene Kosten, Nutzen und Erfolgswahrscheinlichkeiten. Die Bildungsentscheidung wird demnach nicht auf die rein ökonomische Variante des Rational-Choice-Ansatzes bezogen, die ausschließlich von objektiven Handlungsbedingungen ausgeht (vgl. Esser 1999). Nach Breen und Goldthorpe (1997) verfolgen Eltern mit der Bildungsentscheidung das Ziel, einen *Statusverlust* zu vermeiden. Der Bildungsweg des Kindes wird danach ausgewählt, dass mit der erreichten Bildung möglichst ein ähnlicher oder höherer gesellschaftlicher Status, im Vergleich zum Status der Familie erreicht werden kann. Die subjektive elterliche Kalkulation von Kosten und Nutzen variiert mit der sozialen Herkunft. Dieses Phänomen wird nach Boudon (1974) als *»sekundärer Effekt«*[1] der sozialen Herkunft auf die Bildungsentscheidung bezeichnet.

## Familiale Lebensbedingungen und Bildungschancen

Als primäre Sozialisationsinstanz nimmt die Familie eine vermittelnde Stellung zwischen gesellschaftlichen Institutionen (z.B. Schule) und dem Individuum ein (Schneewind 1999). Materielle Ressourcen und der Lebensstil spielen eine wichtige Rolle für den Schulerfolg, die Entscheidung für weiterführende Bildungsgänge und die Gestaltung der Schullaufbahnen bis zum Erreichen eines Abschlusszertifikats (Engel/Hurrelmann 1989). Über die Bedeutung von Merkmalen der sozialen Herkunft hinaus haben sich für den Besuch einer möglichst anspruchsvollen Schulform

1 Der *»primäre Effekt«* benennt Unterschiede in den schulischen Leistungen der Kinder, welche durch ungleiche Voraussetzungen je nach sozialer Herkunft der Familie entstehen.

nach der Grundschule als besonders bedeutsam erwiesen (ausführlicher dazu: Schauenberg im Erscheinen): gesicherte *finanzielle Verhältnisse* in der Familie (Becker 1998; Lauterbach/Lange 1998; Lauterbach u.a. 2002), die Zugehörigkeit des Schülers zu einer eher *kleinen Kernfamilie* (Jürgens/Lengsfeld 1977; Deutsches PISA-Konsortium 2001; Ehmke u.a. 2004), ein gutes *Familienklima* (Walper 1997; Lauterbach, Lange 1998) und ein hoher *Anregungsgehalt* (kultureller Besitz, kulturelle Praxis, Leseförderung usw.) (Bonfadelli u.a. 1993; Wessel u.a. 1997). Eine *autoritative Erziehung* der Eltern wirkt sich positiv auf die schulischen Leistungen aus (Helmke u.a. 1991; Bofinger 1994) und kann damit einen Einfluss auf den weiteren Bildungsweg haben. Unterschiedliche Ressourcen zur effektiven *Hausaufgabenhilfe* in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft einer Familie können hingegen zur Stabilisierung sozialer Ungleichheit beitragen (Ulich 1993). Direkte Auswirkungen der *familialen Belastung* auf den *Übertritt* in die Sekundarstufe I sind vorstellbar, wenn Eltern davon ausgehen, dass der länger dauernde Besuch einer weiterführenden Schule deutliche Belastungen mit sich bringt, die durch die Wahl eines kürzeren Bildungsganges reduzierbar wären. Der *Kontakt zum Elternhaus* kann – vermittelt über die Noten – eine Bedeutung für die Erteilung der Übertrittsempfehlung und für den weiteren Bildungsweg erlangen: Eine geringe Initiative zum Schulkontakt von Eltern der unteren Sozialschichten wirkt sich dann unter Umständen negativ auf die Empfehlung aus, wenn die Lehrkraft dies als fehlenden Rückhalt aus dem Elternhaus interpretiert (Preuß 1970).

## Die Längsschnittuntersuchung KOALA-S

Die empirischen Befunde basieren auf Daten aus dem Projekt »Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem«[2] (KOALA-S). Im Rahmen dieser Untersuchung wurden jährliche Erhebungen an Grundschulen in Bayern (2003 und 2004) bzw. Bayern und Sachsen (ab 2005 bis zunächst 2007) durchgeführt (siehe Ditton/Krüsken/Schauenberg 2005b). Befragt wurden Schüler der dritten und vierten Klassenstufe, deren Eltern und Lehrkräfte. Gegenstand der Untersuchung waren zum einen lehrplanvalide Leistungstests in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und Mathematik und die Erfassung der Noten in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde. Zum anderen wurden von Eltern, Schülern und Lehrkräften umfangreiche Kontextdaten erhoben (z.B. familiale Lebensbedingungen, schulische Einstellungen usw.).

2 Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG).

## Stichprobe und Instrumente

Die erste Erhebungswelle (im Jahr 2003) erfolgte an 30 Grundschulen im Rahmen der Pilotierung von Aufgaben für die Orientierungsarbeiten, die inzwischen verpflichtend in den Jahrgangsstufen zwei (Lesen, Mathematik) und drei (Lesen, Rechtschreibung, Mathematik) an bayerischen Grundschulen sind. Ergänzt wurde diese Pilotierung durch die Erhebung von kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler (KFT 1.–3., Heller/Geisler 1982) und umfangreiche Kontextinformationen von Schülern, Eltern und Lehrkräften. Die Erhebung im Jahr 2004 erfolgte in den 27 Klassen, die sich zur Teilnahme am zweiten Teil der Untersuchung bereit erklärt hatten. Nur diejenigen Kinder der ausgewählten Klassen nahmen an der Erhebung teil, für die eine Einverständniserklärung ihrer Eltern vorlag (etwa 90 Prozent). Insgesamt stehen gültige Daten von 457 Eltern und 568 Schülern aus 27 Klassen von beiden Erhebungszeitpunkten für Analysen zur Verfügung (siehe Tabelle 1).

| | Stichprobe zu T1: 3. Klassenstufe (2003) N | Stichprobe zu T2: 4. Klassenstufe (2004) N | Vollständige Datensätze längsschnittlich N |
|---|---|---|---|
| Klassen | 30 | 27 | 27 (= 90%) |
| Schüler | 719 | 681 | 650*<br>582** |
| Testteilnahme | 693 (= 96%) | 612 (= 90%) | 574 (= 80%) |
| Schülerfragebogen | 703 (= 98%) | 611 (= 90%) | 568 (= 79%) |
| Elternfragebogen | 626 (= 87%) | 509 (= 75%) | 457 (= 67%) |
| Vollst. Datensätze querschnittlich (alle Instrumente vorhanden) | 620 (= 86%) | 494 (= 72%) | 439 (= 61%) Gesamt (bez. auf Schülerzahl T1) |

** abzüglich der zu T2 neu zugezogenen Schüler (N = 31)*

*** abzüglich der Schüler ohne Elternerlaubnis (N = 28) und der am Testtag abwesenden Schüler (N = 10)*

*Tabelle 3: Stichprobe der Untersuchung in den Jahren 2003 und 2004 sowie Größe der Stichprobe, mit gültigen Daten aus beiden Erhebungen*

*(Quelle: Ditton u.a. 2005a)*

Die folgende Tabelle soll eine kurze Übersicht über die in diesem Kontext relevanten Erhebungsinstrumente bieten.

| Bereich | Indikatoren | Erhebungszeit |
|---|---|---|
| Rational Choice | subjektiv empfundene Kosten weiterführender Bildung | Klasse 4 |
| | erwarteter Bildungsnutzen (Wichtigkeit von Bildung) | Klasse 4 |
| | erwartete Erfolgswahrscheinlichkeit an Realschule und Gymnasium | Klasse 4 |
| | antizipierte Statusveränderung der Familien bei Erreichen eines Haupt- oder Realschulabschlusses bzw. Abiturs | Klasse 4 |
| Leistungen | Testleistungen: Mathematik, Lesen und Rechtschreibung | Klasse 3 und 4 |
| | Noten der Kernfächer: Deutsch, Mathematik und Sachkunde | Klasse 3 und 4 |
| soziale Herkunft | Status: ISEI-Index (International Socio-Economic Index of Occupation) (stetig und 3-stufig) (Ganzeboom u.a. 1992) | (3+4)* |
| | höchster Schulabschluss der Eltern | Klasse 3 |
| | Migrationshintergrund (beide Elternteile in Deutschland geboren, ein Elternteil im Ausland geboren, beide Elternteile im Ausland geboren) | Klasse 3 |
| | Muttersprache des Kindes (andere Sprache vs. Deutsch) | (3+4)* |
| Schulwunsch und Übertritt | Aspirationen der Eltern<br>erteilte Empfehlungen der Lehrkräfte (Angaben von Eltern und Lehrkräften)<br>Anmeldungen an weiterführender Schulform durch die Eltern | Klasse 3<br>Klasse 4<br><br>Klasse 4 |
| ökonomische Ressourcen der Familie | Einkommen: Netto- und Pro-Kopf (neuer OECD Standard) | Klasse 3 |
| | subjektiv empfundener Wohlstand (Angabe der Eltern) | Klasse 3 |
| | positive Berufscharakterisierung durch Hauptverdiener | Klasse 4 |
| Familien-struktur | Familienform (Kern-, Eineltern- und Stieffamilien) | (3+4)* |
| | Zahl der im Haushalt lebenden Kinder (Werte über 4 recodiert) | (3+4)* |

| Bereich | Indikatoren | Erhebungszeit |
|---|---|---|
| familiale Lebensbedingungen | Anregungsgehalt: Buchbesitz, kultureller Besitz, Leseförderung durch Eltern, kommunikative Praxis, kulturelle und nicht-kulturelle Freizeitgestaltung, Spielen eines Instruments | Klasse 3, außer »kommunikative Praxis« (Klasse 4) |
| Interaktion Elternhaus-Schule | Hausaufgabenhilfe: Hausaufgabenhilfe durch Eltern, externe Hausaufgabenhilfe, Form der HA-Hilfe (Angaben der Schüler) | Klasse 3 |

** (3+4): Hier wurden die Angaben aus Klasse drei und vier zu einer Angabe zusammengefasst, um z.B. fehlende Werte zu ersetzen*

*Tabelle 4: Verwendete Erhebungsbereiche und Indikatoren*

## Befunde

Die Befunde werden entsprechend der eingangs formulierten Fragestellungen in zwei Schritten präsentiert: Begonnen wird mit der Bedeutung von Rational Choice für die Bildungschancen nach der Grundschule. Im zweiten Teil werden Merkmale familialer Lebensbedingungen, die im Zusammenhang mit elterlichen Bildungswünschen und Übertritten auf eine weiterführende Schule stehen, in das Rational-Choice-Modell integriert.

## Rational Choice und Bildungschancen

Die zahlreichen Prädiktoren wurden zunächst auf Basis explorativer Regressionen eingegrenzt und anschließend nach und nach in ein Strukturgleichungsmodell integriert, welches mit AMOS 6 gerechnet wurde (Abbildung 1). Der Modellfit ist gut, alle Beziehungen im Modell sind signifikant mit Ausnahme des mit »+« gekennzeichneten Zusammenhangs, dieser zeigt lediglich eine Tendenz ($p < .10$). Im Modell dargestellt ist der Einfluss von Variablen des Rational-Choice-Modells auf die elterlichen Bildungswünsche (Aspirationen) und die Übertritte nach der Grundschule (Anmeldungen) unter Kontrolle von Status, Migration, den durchschnittlichen Jahresnoten in Klassenstufe drei und vier sowie den Lehrkraftempfehlungen.

Die elterlichen *Bildungswünsche* werden primär durch die Jahresnoten in Klasse drei bestimmt, gute Noten gehen mit anspruchsvolleren Bildungswünschen einher. Die von den Eltern erwarteten Erfolgswahrscheinlichkeiten ihres Kindes an der Realschule oder dem Gymnasium stehen – wenn sie von einem relativ sicheren Er-

folg ausgehen – ebenfalls im Zusammenhang mit der Bevorzugung einer höheren Schulform. Eltern mit hohem Status und diejenigen, die Bildung als wichtig ansehen, bevorzugen gleichfalls den Besuch von Realschule oder Gymnasium. Rechnen Eltern hingegen mit umfangreichen (materiellen und immateriellen) Belastungen durch den Besuch einer weiterführenden Schule, streben sie tendenziell eine niedrigere Schullaufbahn an. Auf Basis der genannten Prädiktoren können 56 Prozent der Varianz der elterlichen Bildungswünsche erklärt werden.

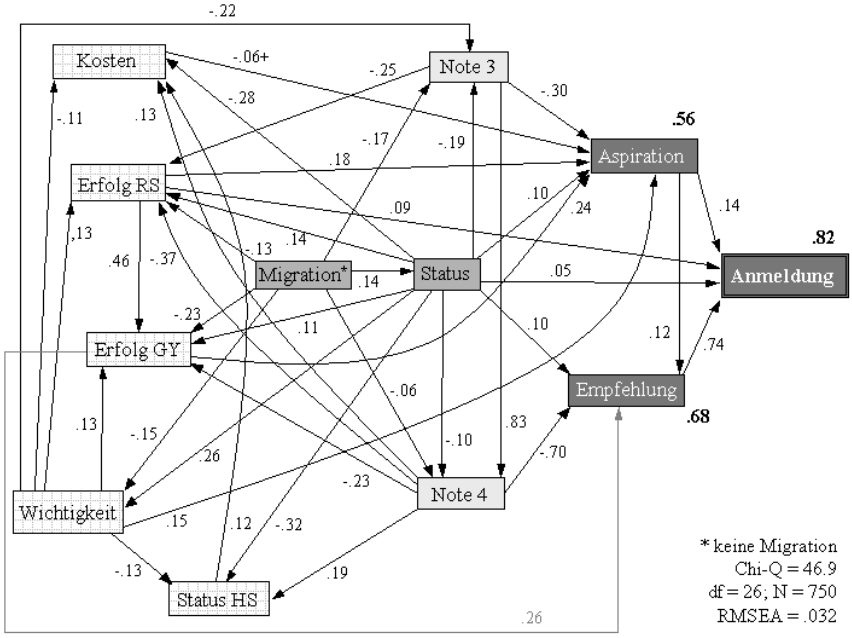


*Abbildung 1: Strukturgleichungsmodell – Bedeutung von Rational Choice für die Aspirationen und Übertritte unter Kontrolle von Herkunft, Noten und Empfehlungen*

Die *Übertritte* auf weiterführende Schulen stehen in engem Zusammenhang mit den erteilten Empfehlungen (Abbildung 1). Die überwiegende Zahl der Eltern orientiert sich für die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg ihres Kindes an der erteilten Empfehlung. Hohe Bildungswünsche führen durchschnittlich zum Besuch einer höheren Schulform, selbst bei gleichen Empfehlungen. Darüber hinaus lässt sich zeigen, dass ein hoher Familienstatus und eine optimistisch eingeschätzte Erfolgswahrscheinlichkeit an der Realschule dazu beitragen, dass Eltern ihr Kind an einer höheren als der empfohlenen Schulform anmelden. Ein erwarteter Statusverlust bzw. -gewinn ist für die Bildungswünsche und Übertritte unter Kontrolle

von Status, Noten und Empfehlung nicht bedeutsam. Auf Basis dieses Modells können 82 Prozent der Varianz der Schulübertritte nach der Grundschule erklärt werden.

## Rational Choice, Familiale Lebensbedingungen und Bildungschancen

Im zweiten Schritt wurden familiale Lebensbedingungen in das oben beschriebene Rational-Choice-Modell integriert. Überprüft wurde, ob die Berücksichtigung individueller Rahmenbedingungen in Familien eine bessere Vorhersage von Bildungswünschen und Übertritten nach der Grundschule ermöglicht. Dabei wurden einige im vorigen Modell enthaltene Variablen nicht mehr signifikant und sind daher im folgenden Strukturgleichungsmodell nicht enthalten. Ausgewählt wurden familienspezifische Aspekte, bei denen sich in multivariaten Analysen gezeigt hatte, dass sie einen Einfluss auf die Aspirationen der Eltern und die weitere Schullaufbahn haben.

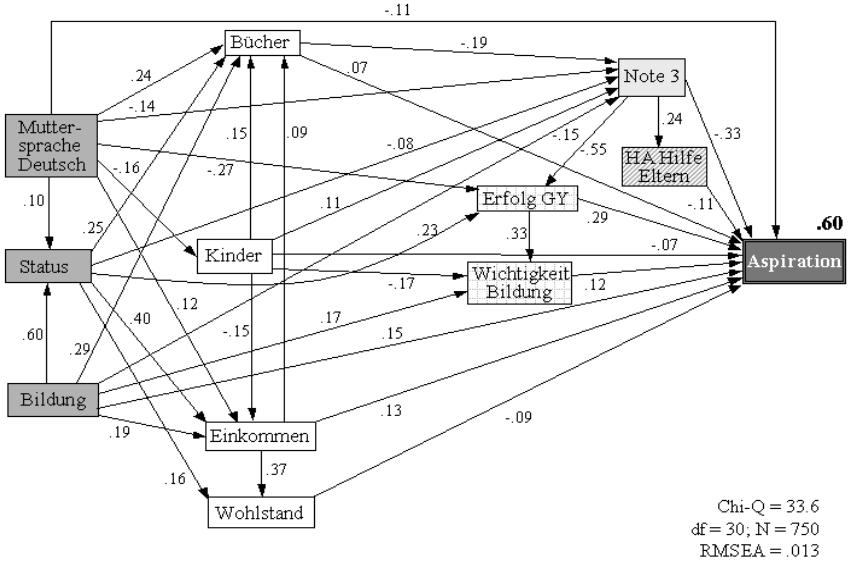


*Abbildung 2: Strukturgleichungsmodell Erklärung der elterlichen Bildungswünsche auf Basis von Rational Choice, familialen Lebensbedingungen, sozialer Herkunft und der Jahresnote*

Um die Übersichtlichkeit zu erhalten, wurde je ein eigenes Modell zur Erklärung der Aspirationen und der Übertritte gerechnet (Abbildung 2 und 3).

Die mittlere *Note* in der dritten Klassenstufe ist der stärkste Prädiktor für die elterlichen Bildungswünsche, gute Noten gehen mit dem Wunsch nach dem Besuch einer anspruchsvollen Schulform einher (Abbildung 2). Nicht alle Variablen des *Rational-Choice*-Modells bleiben unter Kontrolle von Herkunft, Lebensbedingungen und Noten relevant. Besonders anspruchsvoll sind die Bildungswünsche von Eltern, die sich sicher sind, dass ihr Kind das Abitur schaffen kann und für die Bildung einen zentralen Stellenwert einnimmt. Offenbar sind *familiale Lebensbedingungen* bedeutsam für elterliche Bildungswünsche. Als Indikator des kulturellen Kapitals dient die Anzahl der Bücher, das Pro-Kopf-Einkommen weist auf das ökonomische Kapital hin. Beide Aspekte stehen als familiale Ressourcen in engem Zusammenhang mit hohen elterlichen Bildungswünschen. Leben in der Familie viele Kinder und müssen die Eltern ihrem Schützling häufig bei den Hausaufgaben helfen, lässt sich ein Zusammenhang dieser Belastungen mit niedrigeren Aspirationen nachweisen. Eine signifikante Aufstiegsmotivation resultiert hingegen aus einem als gering eingeschätzten Wohlstand der Familie. Betroffene Eltern wünschen sich den Besuch einer höheren Schulform im Vergleich zu anderen Eltern. Möglicherweise soll damit dem Kind eine bessere Zukunft ermöglicht werden, vor allem dann, wenn der geringe Wohlstand als belastend empfunden wird.

Merkmale der *sozialen Herkunft* haben eine Bedeutung für die Bildungswünsche über Rational Choice und familiale Lebensbedingungen hinaus. Eine hohe elterliche Schulbildung steht im Zusammenhang mit höheren Schulformwünschen. Eltern mit Migrationshintergrund haben ehrgeizigere Schullaufbahnziele als Eltern ohne Migrationserfahrung. Der soziale Status der Familie hat in diesem Modell keinen direkten Einfluss auf die Höhe der Bildungswünsche. Vermittelt über das kulturelle Kapital (Bücher), die Noten, rationale Entscheidungskriterien, das ökonomische Kapital und den Wohlstand lässt sich jedoch ein erheblicher indirekter Effekt des Status von .24 auf die Bildungswünsche nachweisen.

Auf Basis dieses Modells lassen sich 60 Prozent der Varianz der elterlichen Bildungswünsche erklären. Im Vergleich zum Rational-Choice-Modell (Abbildung 1) konnte die Varianzaufklärung damit um 4 Prozent erhöht werden. Trotz zahlreicher signifikanter Zusammenhänge ist damit die *zusätzliche* Erklärungskraft familialer Lebensbedingungen eher gering.

Im folgenden Strukturgleichungsmodell wurden die Aspirationen als ein Prädiktor für die Übertritte nach der vierten Klassenstufe berücksichtigt. Darüber hinaus sind die Empfehlungen und Jahresnoten, neben den signifikant gebliebenen Aspekten von Herkunft, Rational Choice und familialen Lebensbedingungen im Modell enthalten. Die Passung zwischen Modell und Daten ist gut (RMSEA = .028).

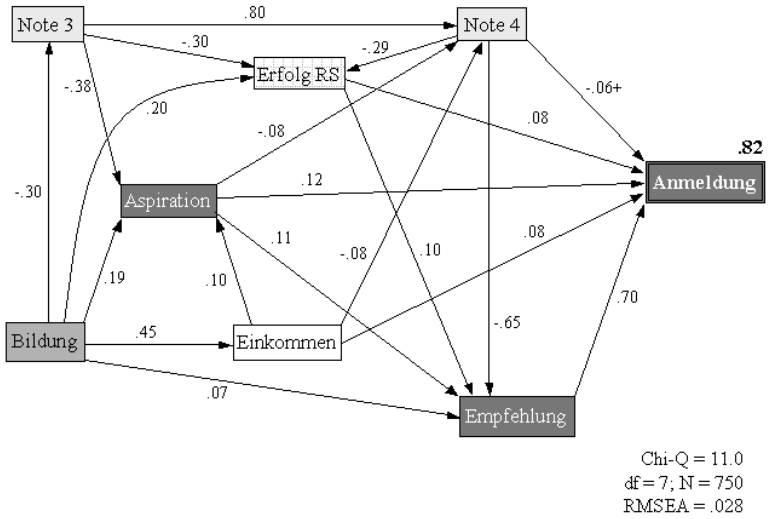


*Abbildung 3: Strukturgleichungsmodell – Erklärung der Übertritte nach Klasse vier auf Basis von Rational Choice, familialen Lebensbedingungen, sozialer Herkunft, Aspirationen, Empfehlungen und Noten*

Die Übertritte auf weiterführende Schulen nach der Grundschule (»Anmeldung«), stehen in sehr engem Zusammenhang mit den Laufbahnempfehlungen der Lehrkräfte. Etwa 85 Prozent der Eltern melden ihr Kind an der empfohlenen Schulform an. Dabei weichen Eltern mit höherem Status häufiger nach »oben«, jene mit niedrigem Status hingegen eher nach »unten« von der Empfehlung ab. Bei 22 Prozent der Eltern mit hohem Status und einer Hauptschulempfehlung erfolgt eine Anmeldung des Kindes an einer höheren Schulform (niedriger Status 9 Prozent). Im Gegensatz dazu ignorieren über 23 Prozent der Eltern mit niedrigem Status eine Gymnasialempfehlung und melden ihr Kind an einer weniger anspruchsvollen Schulform an (hoher Status knapp 4 Prozent)[3].

Auch darüber hinaus haben die Bildungswünsche der Eltern einen Einfluss auf die weitere Schullaufbahn: Je höher ihre Aspirationen sind, desto eher setzen sie sich über die erteilte Empfehlung hinweg und melden ihr Kind an einer höheren Schulform an. Für die Schulformentscheidung wird die erwartete Erfolgswahrscheinlichkeit an der Realschule berücksichtigt. Sind sich die Eltern sicher, dass ihr

3 Die angegebenen Werte sind nicht aus den Abbildungen entnehmbar.

Nachwuchs den Realschulabschluss schaffen kann, melden sie ihr Kind – auch bei gleichen Noten und gleichlautender Empfehlung – häufiger an einer höheren Schulform zum Probeunterricht an. Das Pro-Kopf-Einkommen schlägt sich ebenfalls in einer Entscheidung für eine durchschnittlich höhere Schulform nieder. Weiterhin steht die Jahresgesamtnote der vierten Klasse unter Kontrolle der erteilten Empfehlung in nur tendenziellem Zusammenhang mit der Schulentscheidung der Eltern ($p < .10$). Gute Noten tragen damit nur geringfügig zu einer Entscheidung für eine höhere Schulform dazu bei. Die »Schulbildung der Eltern« hat schließlich keinen direkten, wohl aber einen indirekten Einfluss auf den Übertritt: Die Summe aller indirekten Effekte der Schulbildung auf den Übertritt – vermittelt über die Noten, Aspirationen, Empfehlungen, Einkommen und Erfolgserwartung – beträgt .29 und ist damit erheblich.

Durch die Erweiterung des Modells um die familialen Lebensbedingungen wurde der Anteil aufgeklärter Varianz der Übertritte nicht gesteigert. Eine Erklärung dafür kann die große Bedeutung der Lehrkraftempfehlung in Bayern sein, die bereits einen großen Anteil der unterschiedlichen Schullaufbahnen erklärt. Die verbleibende Restvarianz kann – trotz signifikanter Zusammenhänge mit Aspirationen, Einkommen und Erfolgswahrscheinlichkeit an der Realschule – nicht verringert werden.

## Zusammenfassung und Diskussion

Die Befunde zeigen, dass sich der Rational-Choice-Ansatz als erklärungskräftig für die elterlichen Bildungswünsche (56 Prozent Varianzaufklärung) und Übertritte nach der Grundschule (82 Prozent Varianzaufklärung) erweist. Neben den Noten, die für Eltern ein wichtiger Indikator für die schulischen Leistungen sind, haben vor allem die erwarteten Erfolgswahrscheinlichkeiten an Realschule und Gymnasium einen starken Einfluss auf die *Aspirationen*. Gute Noten und optimistische Erfolgsaussichten stehen im Zusammenhang mit anspruchsvollen Bildungswünschen der Eltern. Die Erfolgsaussicht ist damit von weitaus stärkerer Bedeutung als die erwarteten Kosten ($p < .10$) oder die Statusveränderung (n.s.). Die Vermeidung eines zukünftigen schulischen Misserfolges steht somit im Zentrum des elterlichen Interesses, anfallende Belastungen und die möglichen Konsequenzen für den familialen Status beeinflussen den Schulwunsch hingegen wenig oder gar nicht. Eine Ausnahme bilden Familien mit niedrigem Status, hier wirken hohe erwartete Kosten tatsächlich signifikant in Richtung reduzierter Bildungswünsche (vgl. Schauenberg im Erscheinen). Über Effekte des rationalen Handelns hinaus sind die Bildungs-

wünsche von Eltern mit hohem Status – auch bei gleichen Noten – durchweg anspruchsvoller als von denen mit geringerem Status.

Der *Übertritt* auf eine weiterführende Schulform erfolgt in enger Anlehnung an die erteilte Empfehlung. 85 Prozent der Eltern melden ihr Kind an der von der Lehrkraft empfohlenen Schulform an. Die Entscheidung der übrigen 15 Prozent, sich nicht an die Empfehlung zu halten, sondern das Kind an einer anderen Schulform anzumelden, kann – im Vergleich zu den Aspirationen – weniger gut mit den getesteten Rational-Choice-Variablen erklärt werden. Lediglich eine durch die Eltern positiv eingeschätzte Erfolgswahrscheinlichkeit an der Realschule macht einen Übertritt an eine anspruchsvollere als die empfohlene Schulform wahrscheinlicher. Dabei zeigt sich in Familien mit niedrigem Status zusätzlich ein signifikanter Zusammenhang zwischen erwarteten hohen Kosten weiterführender Bildung und einem Übertritt an eine niedrigere als die empfohlene Schulform, anstehende Belastungen sind hier also von Bedeutung für die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg. In der Praxis wäre es daher wünschenswert, jenen Familien gezielt bei der Bewältigung von anstehenden Belastungen zu helfen, die zum Beispiel bei dem Besuch eines Gymnasiums anfallen. Dies könnten sowohl materielle Unterstützungen, wie die Erlassung des in Bayern üblichen »Büchergeldes«[4], aktive Hilfeleistungen beim Lernen und die Betreuung der Hausaufgaben sein. Über die Bedeutung von Rational Choice hinaus melden Eltern mit anspruchsvollen Bildungswünschen und hohem Status ihr Kind häufiger an einer Schulform an, die anspruchsvoller als die empfohlene ist.

Die *Integration familialer Lebensbedingungen* im zweiten Schritt führt zu einer Erhöhung der aufgeklärten Varianz der Bildungswünsche. Familiale Lebensbedingungen wirken – über rationale Abwägungen hinaus – als Ressourcen oder Belastungen und haben dementsprechend eine Wirkung in Richtung höherer oder eher reduzierter Bildungsaspirationen. Dennoch sind zahlreiche Aspekte der Lebensbedingungen statistisch nicht signifikant (z.B. Erziehung, Schulengagement der Eltern, Familienform, Familienklima usw.). Unter Kontrolle der Lebensbedingungen bleiben die Rational-Choice-Komponenten »erwartete Erfolgswahrscheinlichkeit am Gymnasium« und die von den Eltern eingeschätzte »Wichtigkeit von Bildung« für die Schulwünsche bedeutsam. Die Relevanz von Rational Choice und familialen Lebensbedingungen für elterliche Bildungswünsche zeigt, dass rationales Abwägen nicht unabhängig von den Lebensbedingungen erfolgt. Denkbar wäre es für die Zukunft, in weiteren Modellen zu prüfen, inwieweit sich die Wahrnehmung von Kos-

4 Bisher ist eine Befreiung von der Zahlung dieses Büchergeldes für Familien die Sozialhilfe oder ALG II beziehen nur auf eigenen Antrag hin möglich. Dabei wird es, wie bei dem Bezug von Hilfe zum Lebensunterhalt zu einer deutlichen Dunkelziffer kommen. Vor allem Familien in knappen ökonomischen Verhältnissen wollen ihre Situation aus Scham nach außen gern verheimlichen, um nicht stigmatisiert zu werden.

ten, Nutzen, Erfolgswahrscheinlichkeiten und Statusveränderung durch familiale Lebensbedingungen vorhersagen lässt. Die Wirkung eines geringen Einkommens, vieler Kinder und häufiger Hausaufgabenhilfe als Belastungen legt nahe, dass sie an der Wahrnehmung der materiellen und immateriellen Kosten für weiterführende Bildung beteiligt sind. Erste explorative Analysen mit Hilfe linearer Regressionen und Strukturgleichungsmodelle bestätigen diese Annahme. Hier schließt sich also der Kreis: Einerseits tragen familiale Lebensbedingungen über Rational-Choice-Aspekte hinaus zum Verständnis von Bildungswünschen bei, andererseits erklären diese auch – zumindest teilweise – die subjektiven Wahrnehmungen der Rational-Choice- Komponenten.

Auch die Merkmale der *sozialen Herkunft* sind bedeutsam für die Höhe der elterlichen Bildungswünsche. Auffallend sind vor allem die hohen Aspirationen von Eltern mit *Migrationshintergrund*. Diese können zum einen einer starken Aufstiegsmotivation zugeschrieben werden, die aus ihren Marginalisierungserfahrungen in Deutschland resultieren kann. Andererseits ist es wahrscheinlich, dass der hohe Anspruch ausländischer Eltern an die Schulkarriere ihrer Kinder, der trotz weniger guter Noten besteht, im Zusammenhang mit einer geringen Informiertheit hinsichtlich der Anforderungen im weiterführenden Schulsystem steht. Die Wirkung des *Status* auf die Bildungswünsche wird also durch die familialen Lebensbedingungen vermittelt und geht nicht über die geprüften Prädiktoren aus den Bereichen Rational Choice und Familie hinaus. Entsprechende Berechnungen zeigen[5], dass die Lebensbedingungen in Familien mit niedrigem Status in engerem Zusammenhang mit den Bildungswünschen stehen als in Familien mit hohem Status. Letztere sind weniger Restriktionen ausgesetzt und können, relativ unabhängig von beeinträchtigenden Lebensbedingungen, ihre hohen Bildungswünsche entwickeln. Familien mit niedrigem Status sind sich hingegen ihrer Beschränkungen sehr wohl bewusst, was sich in weniger anspruchsvollen Aspirationen widerspiegelt.

Die Vorhersage der *Übertritte* auf weiterführende Schulen kann durch die Integration familialer Lebensbedingungen in das Rational-Choice-Modell nicht verbessert werden. Lediglich ein hohes Pro-Kopf-Einkommen, anspruchsvolle Bildungswünsche und eine hoch eingeschätzte Erfolgswahrscheinlichkeit an der Realschule (Rational Choice) begünstigen die Anmeldung an einer anspruchsvolleren als der empfohlenen Schulart. Der Effekt der Jahresnoten der vierten Klasse ist bei Kontrolle der Empfehlung nur tendenziell bedeutsam ($p < .10$), wobei gute Noten im Zusammenhang mit dem Besuch einer anspruchsvolleren Schulform stehen.

Die geringe Bedeutung der erhobenen Lebensbedingungen für die Sekundarschulwahl resultiert aus der engen Anbindung der Übertritte an die Empfehlungen. Vermutlich lassen sich Übertritte auf weiterführende Schulen in Bundesländern mit

5 Ohne Abbildung.

freiem Elternwillen, in denen die Empfehlungen der Lehrkräfte tatsächlich nur die Bedeutung einer Beratung haben, besser auf Basis von Herkunft, Noten und Rahmenbedingungen von Familien erklären. Trotz der geringen Bedeutung der Rational-Choice-Variablen für den Übertritt ist *nicht* davon auszugehen, dass die Entscheidung der Eltern, ihr Kind an der empfohlenen Schulform anzumelden, *nicht rational* ist. Es ist anzunehmen, dass wohl andere Überlegungen der Eltern handlungsleitend sind: Lehrkräfte haben immerhin eine pädagogische Ausbildung, erleben ihre Schüler regelmäßig in Leistungssituationen und können das jeweilige individuelle Leistungspotenzial besser als die Eltern einschätzen, zudem wissen sie um die Anforderungen an weiterführenden Schulen und haben in der Regel Erfahrung mit der Erteilung von Übertrittsempfehlungen. Indem diese Fähigkeiten, Erfahrungen und das Wissen der Lehrkräfte von elterlicher Seite in Rechnung gestellt werden, entsteht wahrscheinlich die Auffassung, dass Lehrkräfte besser in der Lage sind, die Leistungen und Fähigkeiten des Kindes sowie die Erfolgschancen an weiterführenden Schulen einzuschätzen. Diesen Wissensvorsprung der Lehrkräfte zu ignorieren und auch bei schlechten Vorzeichen wie weniger guten Noten die eigenen Bildungswünsche durchzusetzen, wäre, in Anbetracht der weitreichenden Konsequenzen der Schullaufbahnentscheidung, weit weniger vernünftig. Gleichzeitig könnten Eltern ein Interesse daran haben, Auseinandersetzungen mit der Lehrkraft über den angemessenen weiteren Bildungsweg zu vermeiden, so dass die Befolgung der Empfehlung aus dieser Sicht der Wahl eines »Weges des geringsten Widerstandes« gleichkäme. Zu prüfen bleibt, inwieweit sich diese Annahmen im weiteren Verlauf des Projektes KOALA-S auch empirisch bestätigen lassen.

## Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2003), *Schulordnung für die Volksschulen in Bayern (Volksschulordnung VSO). Zweiter Teil: Aufnahme und Schulwechsel*, München.

Becker, Rolf (1998), »Dynamik rationaler Bildungsentscheidungen im Familien- und Haushaltskontext«, *Zeitschrift für Familienforschung. Beiträge zu Haushalt, Verwandtschaft und Lebenslauf*, Jg. 10, H. 3, S. 5–28.

Becker, Rolf (2000), »Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 52, H. 3, S. 450–474.

Blossfeld, Hans-Peter (1988), »Sensible Phasen im Bildungsverlauf. Eine Längsschnittanalyse über die Prägung von Bildungskarrieren durch den gesellschaftlichen Wandel«, *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 34, H. 1, S. 45–64.

Bofinger, Jürgen (1994), *Familiensituation und Schulbesuch. Dokumentation des Forschungsstandes*, München.

Bonfadelli/Fritz, Angela/Köcher, Renate (1993), *Lesesozialisation. Leseerfahrungen und Lesekarrieren*, Gütersloh.

Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred u.a. (2003), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, Münster/New York u.a.

Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred u.a. (2004), *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*, Münster/New York u.a.

Boudon, Raymond (1974), *Education, Opportunity and Social Inequality*, New York.

Breen, Richard/Goldthorpe, John (1997), »Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory«, *Rationality and Society*, Jg. 9, S. 275–305.

Büchner, Peter (2003), »Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit«, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 6, H. 1, S. 5–24.

Deutsches PISA-Konsortium (2001), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen.

Deutsches PISA-Konsortium (2002), *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*, Opladen.

Deutsches PISA-Konsortium (2004), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*, Münster u.a.

Ditton, Hartmut (1989), »Determinanten für elterliche Bildungsaspirationen und für Bildungsempfehlungen des Lehrers«, *Empirische Pädagogik*, Jg. 3, H. 3, S. 215–231.

Ditton, Hartmut (1992), *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen*, Weinheim/München.

Ditton, Hartmut/Krüsken, Jan/Niedermaier, Andrea u.a. (2005a), *Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Schulerfolges. Längsschnitt Bayern 2003/2004*. Zwischenbericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG). Ludwig-Maximilians-Universität München.

Ditton, Hartmut/Krüsken, Jan/Schauenberg, Magdalena (2005b), »Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule«, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 8, H. 2, S. 285–304.

Ehmke, Timo/Hohensee, Fanny/Heidemeier, Heike u.a. (2004), »Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb«, in: *PISA-Konsortium Deutschland, PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*, Münster u.a., S. 225–254.

Engel, Uwe/Hurrelmann, Klaus (1989), »Familie und Bildungschancen«, in: Nave-Herz, Rosemarie/Markefka, Manfred (Hg.), *Handbuch der Familien- und Jugendforschung*, Neuwied, S. 475–489.

Esser, Hartmut (1999), »Die Wert-Erwartungstheorie«, in: *Soziologie. Spezielle Grundlagen*, Frankfurt a.M., S. 247–293.

Ganzeboom, Harry B.G./de Graaf, Paul M./Treimann, Donald J. u.a. (1992), »A standard international socio-economic index of occupational status«, *Social Research*, Jg. 21, H. 1, S. 1–56.

Heller, Kurt A./Geisler, Hans-Jürgen (1982), *Kognitiver Fähigkeits-Test für 1.–3. Klassen*, Weinheim

Helmke, Andreas/Schrader, Friedrich-Wilhelm/Lehneis-Klepper, Gudrun (1991), »Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder«, *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Jg. 23, H. 1, S. 1–22.

Henz, Ursula (1997), »Der nachgeholte Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse. Analysen zur quantitativen Entwicklung und soziale Selektivität«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 49, H. 2, S. 223–241.

Hill, Paul B. (2002), *Rational-Choice Theorie*, Bielefeld.

Jürgens, Hans W./Lengsfeld, Wolfgang (1977), *Der Einfluß des Elternhauses auf den Bildungsweg der Kinder. Ergebnisse einer Längsschnitt-Untersuchung*, Stuttgart u.a.

Kreft, Wilhelm (1983), *Der Einfluss des Erziehungsstils auf Intelligenz, Schulleistung und Teilaspekte der Kreativität*, Dissertation.

Lauterbach, Wolfgang/Lange, Andreas (1998), »Aufwachsen in materieller Armut und sorgenbelastetem Familienklima. Konsequenzen für den Schulerfolg von Kindern am Beispiel des Übergangs in die Sekundarstufe I«, in: Mansel, Jürgen/Neubauer, Georg (Hg.), *Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern*, Opladen, S. 106–129.

Lauterbach, Wolfgang/Lange, Andreas/Wüest-Rudin, David (1999), »Familien in prekären Einkommenslagen. Konsequenzen für die Bildungschancen von Kindern in den 80er und 90er Jahren«, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 3, S. 361–383.

Lauterbach, Wolfgang/Lange, Andreas/Becker, Rolf (2002), »Armut und Bildungschancen: Auswirkungen von Niedrigeinkommen auf den Schulerfolg am Beispiel des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schulstufe«, in: Butterwegge, Christoph/Klundt, Michael (Hg.), *Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demographischen Wandel*, Opladen, S. 153–170.

Marbach, Jan (1985), »Zur Entstehung elterlicher Schulwünsche«, in: Fauser, Richard/Marbach, Jan/Pettinger, Rudolf u.a. (Hg.), *Schulbildung, Familie und Arbeitswelt*, München, S. 95–116.

Meulemann, Heiner (1985), *Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule*, Frankfurt a.M.

Moser, Urs/Rhyn, Heinz (2000), *Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule*, Aarau.

Preuß, Otmar (1970), *Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen. Eine Untersuchung über das Eignungsurteil des Grundschullehrers*, Weinheim/Berlin/Basel.

Ramseier, Erich/Brühwiler, Christian (2003), »Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten«, *Revue suisse des sciences de l' èducation*, Jg. 25, H. 1, S. 23–58.

Sass, Jürgen/Holzmüller, Helmut (1982), *Bildungsverhalten und Belastungen in Familien mit schulpflichtigen Kindern. Ergebnisse der empirischen Befragung »Familie und Platzierung 1977«*, München.

Schauenberg, Magdalena/Ditton, Hartmut (2006), »Zur Reproduktion von Bildungsungleichheit beim Übergang auf weiterführende Schulen«, in: Rehberg, Karl-Siegbert (Hg.), *Soziale Ungleichheit – Kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004*, Frankfurt a.M., S. 3567–3579.

Schauenberg, Magdalena (im Erscheinen), *Familiale Lebensbedingungen, Rational-Choice und Übertrittsentscheidungen nach der Grundschule. Empirische Analysen auf Basis einer längsschnittlichen Untersuchung an Grundschulen in Bayern*, Ludwig-Maximilians-Universität München (Dissertation).

Schneewind, Klaus A. (1999), *Familienpsychologie*, Stuttgart.

Schwarz, Beate/Silbereisen, Rainer K. (1998), »Anteil und Bedeutung autoritativer Erziehung in verschiedenen Lebenslagen«, in: Zinnecker, Jürgen/Silbereisen, Rainer K. (Hg.), *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*, Weinheim/München, S. 229–242.

Spangenberg, Heike/Weishaupt, Horst (1999), »Der Übergang auf weiterführende Schulen in ausgewählten Ländern der Bundesrepublik Deutschland«, in: Weishaupt, Horst (Hg.), *Zum Übergang auf weiterführende Schulen – Statistische Analysen und Fallstudien. Erfurter Studien zur Entwicklung des Bildungswesens*, Erfurt, S. 7–112.

Ulich, Klaus (1993), *Schule als Familienproblem. Konfliktfelder zwischen Schülern, Eltern und Lehrern*, Frankfurt a.M.

Walper, Sabine (1997), »Wenn Kinder arm sind – Familienarmut und ihre Betroffenen«, in: Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hg.), *Familien. Eine interdisziplinäre Einführung*, Weinheim/München, S. 265–281.

Wessel, Anne/Merkens, Hans/Dohle, Karen (1997), *Entscheidung ins Ungewisse. Arbeitsbericht 1 zum Projekt: Schulwahlverhalten von Eltern und Schülern in Berlin und Brandenburg*, Freie Universität Berlin.

Zimmermann, Peter/Spangler, Gottfried (2001), »Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule«, *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 4, S. 461–479.