

Lydia Kleine, Nicole Birnbaum, Markus Zielonka,
Jörg Doll & Hans-Peter Blossfeld

Auswirkungen institutioneller Rahmenbedingungen auf das Bildungsstreben der Eltern und die Bedeutung der Lehrerempfehlung¹

Zusammenfassung

Ziel dieses Beitrages ist es, anhand eines Vergleichs von Bayern und Hessen, Unterschiede zu ermitteln, die sich aus den bundeslandspezifischen Regelungen des Sekundarschulübergangs ergeben. Zunächst zeigen Absolventenprognosen der Länder, dass das offenere System Hessens wesentlich mehr Absolventen den Erwerb eines höheren Abschlusses ermöglicht, als das rigidere System Bayerns. In einem nächsten Schritt werden die Faktoren betrachtet, welche nach Bundesland unterschiedlich Einfluss auf die Übertrittsentscheidung nehmen – die Empfehlung durch die Grundschullehrkraft und die elterliche Bildungsaspiration: In Hessen sind sowohl die Schullempfehlungen der Grundschullehrer/innen als auch die schullaufbahnbezogenen Erfolgserwartungen der Eltern auf eine höhere Bildung ausgerichtet und angesichts der Prognosen auch erfolgversprechend. In dem starrerem System Bayerns ist in letzter Instanz die Grundschullempfehlung ausschlaggebend. Neben der erwartbar geringeren Zahl an Abiturienten und dem deutlich erhöhten Anteil an Abgängern mit Hauptschulabschluss bzw. Qualifiziertem Hauptschulabschluss, liegen auch die elterlichen Erfolgserwartungen deutlich unter denen der hessischen Eltern. Ferner zeigt sich in Bezug auf den Bildungshintergrund der Eltern eine erhebliche Ungleichheit; sowohl hinsichtlich der Abschlusserwartungen (und dabei verstärkt für Hessen), als auch in den Lehrerempfehlungen in beiden Bundesländern.

Schlagworte

Bildungsentscheidung, Bildungssystem, Grundschullempfehlung, Bildungsaspirationen

1 Die Arbeit ist im Rahmen der von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten interdisziplinären Forschergruppe BiKS (*Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter*), im soziologischen Teilprojekt 5 (Leitung: Prof. Hans-Peter Blossfeld und Prof. Jörg Doll) entstanden. Wir danken den an der Studie teilnehmenden Schüler/innen, Lehrkräften und Eltern für ihre Teilnahme und allen im Rahmen der Datenerhebungen eingesetzten Studierenden für ihre engagierte Mitarbeit.

The Effect of Varying Institutional Settings on Parental Aspirations and Teachers' Recommendations

Abstract

This article examines the effect of varying school placement policies after primary school in two German federal states, Bavaria and Hesse. At first, federal projections of school leavers revealed that the more open educational system in Hesse will lead to a higher proportion of students with higher educational degrees (like Abitur) compared to the more rigid Bavarian system. Secondly we take a look at state specific differences regarding the factors behind the transitional decision: Parental aspirations and the recommendation of the elementary school teacher. In Hesse, recommendations and parental schooltrack expectancy are focused on higher education and reflect the higher federal projections. In Bavaria the recommendation of the elementary school teacher is binding for the parents; thus, beside the lower projected number of graduates with Abitur and the higher number of graduates with lower secondary education (like Hauptschule), the expectancy of Bavarian parents is also lower. Finally we found strong evidence for social inequality regarding teacher recommendations in both states and for parental aspirations predominantly in Hesse.

Keywords

educational decision, educational system, teachers' recommendation, educational aspiration

1. Einleitung

Im internationalen Vergleich findet in Deutschland der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe nach vier Schuljahren sehr früh statt. Dieser Übergang im Bildungssystem wird oft als „Nadelöhr“ oder als „Weichenstellung“ beschrieben. Beide Bilder vereint, dass sie diesem Übertritt eine relativ dauerhafte Bedeutung für die weitere Schullaufbahn des Kindes zuschreiben.

Aufgrund des Bildungsföderalismus in Deutschland haben die einzelnen Bundesländer eine relativ große Freiheit, ihre Schulsysteme eigenständig zu organisieren. Dies betrifft nicht nur die Arten der weiterführenden Schulen, die in den verschiedenen Ländern angeboten werden, sondern auch die Durchlässigkeit einzelner Schulformen, vor allem aber die Rahmenbedingungen der Übertrittsentscheidung auf die weiterführenden Schularten. Auf der einen Seite gibt es Bundesländer, in denen der Elternwille ausschlaggebend für den Besuch einer weiterführenden Schule ist und auf der anderen Seite solche, in denen der Sekundarschulempfehlung des Grundschullehrers eine stark bindende Rolle zukommt.

Dabei sind in dieser frühen Phase kindlicher Schulkarrieren Eltern und Lehrer die Akteure, die unmittelbar an dem Entscheidungsprozess beteiligt sind.

Bei beiden Akteursgruppen ist davon auszugehen, dass individuelle Vorstellungen über Möglichkeiten und Restriktionen in der Schulkarriere eines Kindes,

sowohl durch die Leistungen und den elterlichen Bildungshintergrund als auch durch das schulstrukturelle- und rechtliche Umfeld in den jeweiligen Ländern geprägt werden.

Geht man von einer vorwiegend rationalen Entscheidung der Eltern aus, so beeinflussen neben individuellen Kosten- und Nutzenaspekten vor allem die wahrgenommenen Erfolgswahrscheinlichkeiten die Wahl der weiterführenden Schule. In diese Überlegung fließt die Verfügbarkeit alternativer Schularten mit ein, die mehrere Bildungsgänge und damit auch Abschlüsse unter einem Dach vereinen und somit Korrekturmöglichkeiten offen halten. Auch die Informiertheit in Bezug auf die Durchlässigkeit etablierter Schulformen in den jeweiligen Bundesländern ist ein entscheidender Faktor, der Bildungsstrategien mitbestimmt.

Wenn aufgrund von leistungsbezogenen Restriktionen die gewünschte Schulart nicht besucht werden kann, passt ein Großteil der Eltern ihre Vorstellungen den gegebenen Möglichkeiten an. Durch die frühe Selektion konzentrieren sich die elterlichen Bildungspräferenzen bzw. -strategien auf die Übergangsentscheidung nach der vierten Klasse. Sollten sich die Vorstellungen und Erwartungen der Eltern zum Übertritt auf die weiterführende Schule nicht realisieren lassen, so gibt es in allen Bundesländern zu einem späteren Zeitpunkt immer noch die Möglichkeit eines Wechsels. Jedoch variieren auch hier die formalen Anforderungen der Länder z. B. hinsichtlich der Leistungskriterien oder Prüfungsmodalitäten, um auf eine andere Schulform zu gelangen.

Übereinstimmend haben zahlreiche Studien soziale Disparitäten in der Bildungsbeteiligung und vor allem beim Übertritt in die Sekundarstufe gefunden (Baumert & Schümer, 2001; Cortina & Trommer, 2003). Daher untersuchen wir, ob und in welchem Umfang elterliche Bildungsentscheidungen und die Lehrerempfehlungen durch den sozialen Hintergrund des Schülers/der Schülerin unter unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen mitbestimmt werden.

Um die bundeslandspezifischen Regelungen des Übergangs zur Sekundarschule zu untersuchen, betrachten wir im vorliegenden Aufsatz exemplarisch die Aufteilung der Schüler/innen auf die verschiedenen Schulformen in den Bundesländern Bayern und Hessen. Diese beiden Länder repräsentieren zwei sehr unterschiedliche Modelle in Bezug auf die Übertrittsregelungen und insbesondere bezüglich der Frage, ob Eltern oder Lehrer/innen in letzter Instanz als Entscheidungsträger fungieren. Im Folgenden werden zuerst die jeweiligen institutionellen Regelungen der beiden Bundesländer kurz vorgestellt und die tatsächliche Verteilung der Sekundarschüler/innen zum Zeitpunkt des Übertritts sowie beim Verlassen der Schule beschrieben. Dann werden die Entscheidungsträger einzeln betrachtet: Zum einen wird die schullaufbahnbezogene Erfolgserwartung der Eltern, zum anderen die Verteilung der Lehrerempfehlung untersucht. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Unterschiede sich aus den verschiedenen bundeslandspezifischen Regelungen und Strukturen beim Sekundarschulübergang ergeben und welchen Einfluss der Bildungshintergrund der Eltern in Bayern und Hessen auf diese Einschätzungen nimmt.

2. Institutionelle Rahmenbedingungen in Bayern und Hessen

2.1 Übertrittsregelungen

Die schulrechtlichen Bestimmungen des deutschen Bildungssystems fallen in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich aus. Vor allem die Übertrittsmodalitäten von der Primarstufe zur Sekundarstufe I divergieren zum Teil sehr stark zwischen den Ländern, da die Kultusministerkonferenz es den Ländern freigestellt hat, ob die Eltern oder die Schule in letzter Instanz als Entscheidungsträger fungieren. Insgesamt überwiegt die Anzahl der Bundesländer, in denen das Elternrecht gegenüber dem Schulrecht Vorrang hat. Die beiden Bundesländer Bayern und Hessen unterscheiden sich in dieser Hinsicht sehr stark in ihren Strukturen und Reglementierungen. Während in Bayern der Übergang durch die Übertrittsempfehlung der Grundschule vorgegeben wird, entscheiden in Hessen die Eltern weit autonomer über den zukünftigen Schulbesuch ihrer Kinder.

Die Übergangsmodalitäten stellen sich dabei wie folgt dar. Den Schüler/ine/n in Bayern stehen am Ende der vierten Klasse im Wesentlichen drei Schulalternativen zur Verfügung: die Hauptschule, die Realschule sowie das Gymnasium. Als Voraussetzung für den Übertritt in eine der beiden letztgenannten Sekundarschulformen stellt die Grundschule eine verbindliche Empfehlung in Form eines Übertrittszeugnisses aus. Dieses enthält die Noten des Zwischenzeugnisses, die Gesamtdurchschnittsnote der drei Fächer Deutsch, Mathematik sowie Heimat- und Sachkundeunterricht, eine Beschreibung der individuellen Anlagen, Fähigkeiten und Entwicklung des Kindes und eine zusammenfassende Beurteilung über das Kind (§29 Abs. 3 Satz 1 VSO). Für die Aufnahme in die Realschule oder das Gymnasium ist ein festgelegter Notendurchschnitt Voraussetzung (§29 Abs. 4 Satz 1 VSO).

Sollten die Eltern für ihre Kinder den Besuch einer Schulart vorsehen, welche die von der Grundschule (als verbindlich) empfohlene Schulart übersteigt, so besteht die Möglichkeit eines dreitägigen Probeunterrichtes an einer Schule der gewünschten Schulart. Wird der Probeunterricht bestanden, erfolgt der Übergang auf diese Schule. Bei Nichtbestehen muss die Empfehlung der Grundschule umgesetzt werden (Schauenberg, 2007, S. 40).

In Hessen sind die Eltern in ihrer Übertrittsentscheidung dagegen viel freier (§77 Abs. 1 HSchG). Zwar wird auch hier durch die Schule eine Übertrittsempfehlung erteilt, die sowohl die Entwicklung des Kindes, das Lern- und Arbeitsverhalten sowie die Leistungen berücksichtigt. Aber die Eltern können abschließend auf der Grundlage dieser Beratung durch die Grundschule und der selbst eingeschätzten Eignung des Kindes entscheiden, auf welche Schulart das Kind übertreten soll. Dabei stehen in Hessen neben der Förderschule folgende fünf Schularten zur Verfügung: die Hauptschule, die Realschule, das Gymnasium sowie die Integrierte und die Kooperative Gesamtschule (§11 Abs. 3 Satz 1

HSchG). Mit der Integrierten Gesamtschule haben die Eltern die Möglichkeit, die Schullaufbahnentscheidung auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben, da alle Schülerinnen und Schüler in einem Kurssystem gemeinsam unterrichtet werden. Auch die Kooperative Gesamtschule bietet Förder- bzw. Orientierungsstufen in Klassenstufe 5 und 6 mit teilweise schulzweigübergreifenden Fächern an. Eine weitere Besonderheit im hessischen Schulsystem ist die Querversetzung. Wurde einem Schüler oder einer Schülerin von der Klassenkonferenz der abgebenden Grundschule eine andere Empfehlung für einen weiterführenden Bildungsgang empfohlen und können die Anforderungen der Wunschschule nicht erfüllt werden, so kann im Schulhalbjahr oder am Schuljahresende eine Versetzung in eine andere Schulform ohne elterlichen Einfluss erfolgen.

2.2 Aktuelle Übergangszahlen und Absolventenprognosen

Um der Frage nachzugehen, welche Unterschiede sich aus den dargestellten bundeslandspezifischen Übertrittsregelungen in Bayern und Hessen ergeben, werden zunächst in Tabelle 1 die resultierenden Übertrittsquoten dargestellt.

Tabelle 1: Sekundarschulwahl der Grundschulabsolventen für das Schuljahr 2007/2008 (in Prozent)

Schulart	Bayern	Hessen
Hauptschule	39.8	4.5
Realschule	22.3	14.8
Gymnasium	37.0	41.2
Integrierte Gesamtschule		17.9
Sonstige (Kooperative Gesamtschule, Förderschulen, alternative Schulformen)	0.9	21.6

Quelle: Kultusministerien Bayern und Hessen (telefonische Anfrage).

In Tabelle 1 ist zu sehen, dass in Bayern im Schuljahr 2007/08 39.8 % der Grundschulabsolventen auf die Hauptschule übertraten. Auf das Gymnasium wechselten mit 37 % etwa ebenso viele der bayerischen Grundschüler/innen und auf die Realschule 22.3 %. Ein vollständig anderes Bild zeigt sich in Hessen. Dort wechselte der Großteil der Grundschüler/innen mit 41.2 % auf das Gymnasium. Die Realschule wählten nur 14.8 % und die geringste Übergangsquote mit nur 4.5 % hat die Hauptschule zu verzeichnen. Insgesamt entschieden sich 39.5 % der Schüler/innen für einen Übergang entweder auf die Integrierte Gesamtschule (17.9 %) oder auf sonstige Schularten (21.6 %) wie die Kooperative Gesamtschule, Förderschulen und alternative Schulformen (Waldorfschule, Montessorischule etc.).

Die Übergangszahlen in Bayern und Hessen unterscheiden sich damit sehr stark voneinander. Besonders hervorstechend ist die Dominanz der Hauptschulwahl in

Bayern und die des Gymnasiums in Hessen. Zu betonen ist hier allerdings, dass die Verbundformen – sowohl Kooperative als auch Integrierte Gesamtschule – eine strukturbestimmende Bedeutung in Hessen haben.

Einen Hinweis auf die Durchlässigkeit des Bildungssystems, d. h. auf den weiteren Verlauf in der Sekundarstufe I und II, geben die von der Kultusministerkonferenz prognostizierten Absolventenquoten des betrachteten Jahrganges (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Absolventenprognose der Sekundarstufen I und II: Übergänger des Jahres 2007/08 (in Prozent)

Abschlussart	Bayern	Hessen
Absolventen mit Hauptschulabschluss 2011	26.8	20.4
Absolventen mit Realschulabschluss 2012	39.6	37.9
Absolventen mit Hochschulreife 2014	26.2	38.6

Quellen: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007), Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2007).

Tabelle 2 zeigt die von der Kultusministerkonferenz prognostizierten Abschlussquoten der Schüler/innen in Hessen und Bayern, die im Schuljahr 2007/08 auf eine weiterführende Schule wechselten (vgl. Tabelle 1), bezogen auf die Hauptschule nach 9 Jahren, die Realschule nach 10 Jahren und das Gymnasium nach 12 Jahren Schulzeit. Beim Vergleich von Übergangs- und Absolventenzahlen für Hessen wird deutlich, dass sich die starke Ungleichverteilung bei den gewählten klassischen Schulformen zu Beginn der Sekundarstufe I nicht mehr in der Prognose der Absolventenzahlen der jeweiligen Schulzweige wiederfinden lässt. So werden voraussichtlich deutlich mehr Schüler/innen einen Hauptschul- oder Realschulabschluss erzielen (20.4 % und 37.9 %) als dies die Ausgangssituation der Übergänger auf die klassischen Sekundarschulformen Hauptschule und Realschule im Jahr 2007 nahe legte (4.5 % und 14.8 %). Ein wesentlicher Grund für diesen Umstand ist bereits genannt: In Hessen wechselt ein hoher Anteil an Schüler/innen nach der Grundschule auf Gesamtschulen oder andere alternative Schulformen, welche mehrere Abschlüsse offen halten.

Es lässt sich jedoch auch im traditionellen dreigliedrigen Schulsystem Bayerns eine Veränderung der Verteilungen beobachten: So werden erheblich weniger Schüler/innen eines Jahrganges letztendlich die Schule mit einem Hauptschulabschluss verlassen (nur 26.8 %) als dies die Zahl der Übergänger auf die in Bayern dominante Hauptschule (39.8 %) zunächst vermuten ließ. Ursache hierfür ist der spätere Wechsel auf höhere Schulformen – insbesondere die Real- und Wirtschaftsschulen – sowie die Einführung des so genannten „M-Zuges“ in den Hauptschulen, der guten Schüler/innen nach einem weiteren zehnten Schuljahr den mittleren Schulabschluss ermöglicht.

Hier zeigt sich ein gravierender Länderunterschied zwischen Bayern und Hessen. Während in Hessen der Jahrgangsanteil der Gymnasiasten am Anfang der Sekundarstufe (41.6 %) schon relativ gut das Bild der prognostizierten Verteilung der Abiturienten widerspiegelt (38.6 %), ist dies in Bayern nicht der Fall. Obwohl 37 % der Schüler/innen zunächst auf das Gymnasium wechseln, werden vom entsprechenden Schülerjahrgang letztendlich nur 26.2 % diese Schulform erfolgreich abschließen. Der in Bayern hohe geschätzte Anteil an Schulabgängern mit mittlerem Schulabschluss (39.2 %) im Vergleich zu den anfänglichen Schülerquoten an Realschulen deutet auf eine Abwanderung der Gymnasiasten nach unten und/oder auf ein vorzeitiges Verlassen des Gymnasiums nach der zehnten Klasse hin.

Festzuhalten bleibt, dass die verschiedenen institutionellen Rahmenbedingungen des deutschen Bildungssystems sowohl für eine unterschiedliche Ausgangsverteilung in der Sekundarstufe I sorgen, als auch Unterschiede in der Durchlässigkeit zwischen den Schulformen der Sekundarstufe bedingen. Die erwarteten Absolventenquoten unterscheiden sich in den beiden hier betrachteten Bundesländern sehr stark voneinander, insbesondere bezüglich des Hauptschulabschlusses und der Hochschulreife. Der Großteil der hessischen Schüler/innen beendet die Schulzeit mit dem Abitur, während der Hauptschulabschluss am seltensten vorkommt. In Bayern wird die allgemeinbildende Schule hingegen am häufigsten mit einem Realschulabschluss verlassen, während das Abitur an letzter Stelle rangiert. Es wird deutlich, dass das offenere System Hessens anteilig wesentlich mehr Absolventen den Erwerb eines höheren Abschlusses ermöglicht, als das rigidere System Bayerns.

Zu beachten ist an dieser Stelle, dass es sich bei den Prognosen um die ersten Schulabschlüsse handelt. Es gibt in beiden Ländern unterschiedliche Möglichkeiten, sich durch spätere Schulformwechsel und nachgeholt Schulabschlüsse weiter zu qualifizieren. Auf eine differenzierte Betrachtung dieser Möglichkeiten in Bayern und Hessen wird jedoch aufgrund der anders gelagerten Fragestellung dieses Artikels verzichtet.

2.3 Durchlässigkeit

Auch wenn die Platzierung im gegliederten Schulsystem oft als „Weichenstellung“ beschrieben wird, welche den Bildungsweg vorstrukturiert, besteht dennoch die Möglichkeit einer Korrektur. Bei der Durchlässigkeit im Bildungssystem kann dabei zwischen vertikaler und horizontaler Durchlässigkeit unterschieden werden (Liegmann, 2008).

Vertikale Durchlässigkeit oder Mobilität bezeichnet sowohl Ab- als auch Aufstiege im Bildungssystem. Um Aufzusteigen gibt es verschiedene Möglichkeiten: Ein Schüler kann schon während der Sekundarstufe I die Schulart wechseln oder nach dem erfolgreichen Abschluss der eingangs gewählten Schulform den Bildungsweg in einer anderen Schulart fortsetzen. Schließlich kann auch noch zu einem späteren Zeitpunkt ein Schulabschluss nachgeholt werden, z. B. im Rahmen

einer Ausbildung oder auf dem zweiten Bildungsweg (Hillmert & Jacob, 2005, S. 155). Abstiege bezeichnen hingegen den Wechsel in eine weniger anspruchsvolle Schulart, und sind oft Folge einer Nicht- oder Querversetzung.

Unter horizontaler Mobilität werden die Anschlussmöglichkeiten zwischen parallel verlaufenden Bildungsgängen verstanden, z.B. der Wechsel von oder auf die Gesamtschule. Die stattfindenden Wechsel werden dabei als Umstiege bezeichnet (Liegmann, 2008, S. 13). Wie aus der Beschreibung der Schulformen bereits hervorging sind diese vor allem in Hessen zu beobachten. Im Folgenden soll aus Gründen der Vergleichbarkeit auf die Auf- und Abstiege in Bayern und Hessen eingegangen werden.

Tabelle 3: Schulartwechsel in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 im Schuljahr 2006/07

	Wechselquote In % aller Schüler (Jg. 7–9)	Darunter	
		Aufstiege In % aller Schulartwechsel (Jg. 7–9)	Abstiege
Bayern	3.4	29.0	70.0
Hessen	3.4	8.6	48.0
Deutschland	2.6	14.4	65.6

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2008).

Tabelle 3 zeigt, dass die Wechselquote der Jahrgangsstufen 7 bis 9 mit 3.4 % in den beiden Ländern gleich hoch ist und über dem bundesdeutschen Durchschnitt (2.6 %) liegt. Jedoch unterscheidet sich die Häufigkeit der Auf- und Abstiege während der Sekundarstufe I. Hessen hat deutlich weniger Auf- (8.6 %) und Abstiege (48 %) zu verzeichnen. Bei den verbleibenden 43.4 % handelt es sich um Umstiege, also um Wechsel auf bzw. von der Gesamtschule. Bayern hat indessen mit 70 % eine überdurchschnittliche Absteigerquote, allerdings mit 29 % auch doppelt so viele Aufsteiger als der deutsche Durchschnitt und dreimal mehr als Hessen. Umstiege zwischen den Schulformen finden in Bayern (fast) nie statt.

Das offene System Hessens ermöglicht also, wie aus diesen Zahlen abzulesen ist, bereits zu Beginn der Sekundarstufe eine Platzierung an einer Schulart, die entweder auf direktem Wege oder durch das Offenhalten mehrerer Optionen einen anspruchsvollen Bildungsweg erlaubt. Angesichts der niedrigen Absteigerszahlen erfolgen entsprechende horizontale Wechsel bei einem Großteil der Schüler zu einem späteren Zeitpunkt von der Gesamtschule. Das stärker leistungsbezogene Schulsystem Bayerns weist die Schüler dem dreigliedrigen System zu. Infolge einer höheren Absteigersquote findet hier vor allem eine Durchlässigkeit nach unten statt, die sich ausgehend von einer bereits geringeren Übertrittsquote auf das Gymnasium letztlich in niedrigeren Abiturquoten niederschlägt.

3. Bildungsentscheidungen: Theorien und Hypothesen

3.1 Theorie

Wie den Übertrittsregelungen zu entnehmen ist, kommt den Eltern beim Übergang in die Sekundarstufe eine entscheidende, aber nach Länderkontext erheblich schwankende Rolle zu.

Elterliche Abschlussaspirationen beschreiben Wünsche und Ziele bezüglich des zukünftigen Bildungswegs und Bildungsabschlusses der Kinder. Aus zahlreichen Untersuchungen geht hervor, dass diese neben den schulischen Leistungen den zukünftigen Bildungsweg des Kindes maßgeblich vorhersagen (vgl. Becker, 2000; Meulemann, 1985).

Zwei Theorierichtungen zu elterlichen Bildungsaspirationen werden im bildungssoziologischen Diskurs besonders hervorgehoben: Zum einen haben verschiedene Studien im Rahmen des Rational-Choice-Ansatzes gezeigt, dass die Bildungswahl durch Kosten-Nutzen-Abwägungen auf Basis der Fähigkeiten des Kindes und der erwarteten Erfolgswahrscheinlichkeiten verschiedener Bildungsalternativen beeinflusst wird, wobei die Präferenzen zunächst ähnlich sind (vgl. Boudon, 1974; Breen & Goldthorpe, 1997; Breen & Jonsson, 2005; Esser, 1999). Boudon (1974) differenziert hierbei zwei Effekte, welche die sozial ungleiche Bildungsbeteiligung erklären: Primäre Herkunftseffekte zeigen sich in Kompetenzunterschieden, die sich aufgrund differenter individueller bzw. familialer Ressourcen nach der sozialen Herkunft ergeben. Sekundäre Effekte beziehen sich darüber hinaus auf unterschiedliche Entscheidungen bei gleichen Leistungen, da die Bewertung der aufzuwendenden Kosten, Erfolgswahrscheinlichkeiten und der resultierenden Erträge schichtspezifisch variiert (Boudon, 1974; Breen & Goldthorpe, 1997).

Ein zweiter theoretischer Ansatz erklärt Unterschiede in den Präferenzen der Bildungswahl durch nicht-ökonomische Motive, wie sozialschichtspezifische Werte und Normen. Im Gegensatz zu dem Rational-Choice-Ansatz führt die soziale und kulturelle Umwelt zu schichtspezifisch verschiedenen Einstellungen zur Bildung. Aufgrund der beschriebenen Übergangsregelungen sind Eltern allerdings nicht frei in ihren Entscheidungen, d.h. je nach bundeslandspezifischen Regularien haben sie ein mehr oder minder eingeschränktes Mitspracherecht. Hillmert und Jacob (2005) versuchen die Frage zu beantworten, inwieweit die Struktur und die institutionellen Eigenschaften des Bildungssystems Bildungsungleichheiten erklären können. Hierzu differenzieren sie zwischen unmittelbaren Vorgaben, die sich auf die Festlegung von Zugangskriterien, auf das verfügbare Schulangebot sowie auf Einflüsse, die sich auf Interaktionen mit anderen Bedingungsfaktoren beziehen. Im Zusammenspiel begrenzen diese Faktoren die individuellen Entscheidungsmöglichkeiten. Schuchart und Maaz leiten daraus die These ab, „dass institutionelle Bedingungen im Sinne von ‚Gelegenheitsstrukturen‘ auf die Schulabschlusswünsche“ (2007, S. 649) wirken.

Bildungserwartungen ergeben sich somit aus dem Zusammenspiel der schulischen Leistung der Schüler/innen, den institutionellen Rahmenbedingungen, die

im Sinne von Gelegenheitsstrukturen wirken und nicht zuletzt aus dem familiären Hintergrund. Dieser vermittelt Werte und Normen und führt zu einer unterschiedlichen Gewichtung von Kosten und Nutzen der Bildung auf Grund unterschiedlicher Erfahrungen und Informationen über das Bildungssystem.

Im Rahmen der hier diskutierten Frage interessiert vor allem der Einfluss des sozialen Hintergrundes (in Form des familiären Bildungshintergrundes) in Verbindung mit den jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen auf die elterliche Einschätzung des erreichbaren Abschlusses der Kinder.

Auf die Lehrerempfehlung lassen sich diese Entscheidungstheorien nicht direkt anwenden. Allerdings berichten einige klassische Studien der Bildungsforschung eine „Mittelschichtorientierung“ (Bourdieu & Passeron, 1971) der Lehrkräfte und eine Beeinflussung der Empfehlung durch den sozialen Hintergrund (Lehmann, Peek, & Gänsfuß, 1999; Preuß, 1979).

3.2 Forschungsstand

Neben der Bildungsexpansion, die sich in stark gestiegenen Besuchs- und Absolventenquoten an Realschulen und besonders an Gymnasien zeigt, lässt sich auch eine Zunahme bei den elterlichen Aspirationen für höhere Bildungsgänge beobachten (Ditton & Krüsken, 2006; Kanders, 2004). Die Mehrheit versucht inzwischen, den Hauptschulabschluss zu vermeiden, während der Abschlusswunsch Abitur vermehrt ausgesprochen wird (Ditton, Krüsken & Schauenberg, 2005). Durch diesen Zuwachs an Gymnasiasten ist die Exklusivität dieser Schulart gesunken, während die sozialstrukturelle Homogenität in der Hauptschule gestiegen ist (Becker & Lauterbach, 2004).

Allerdings lassen sich nach sozialem Hintergrund weiterhin erhebliche Unterschiede in der Bildungsbeteiligung in höheren Bildungsgängen feststellen. Verschiedene Untersuchungen haben für Kinder aus den oberen Sozialschichten höhere Chancen auf den Besuch des Gymnasiums feststellen können im Vergleich zu Kindern aus niedrigeren sozialen Schichten. Im Umkehrschluss wurde unter Kontrolle der schulischen Leistungen gezeigt, dass der Besuch der Hauptschule für ein Kind mit Eltern aus der Arbeiterschicht wahrscheinlicher ist (Baumert & Schümer, 2001; Ditton et al., 2005).

Diese sozialen Disparitäten lassen sich aufgrund der Möglichkeiten der elterlichen Mitbestimmung teilweise auf sozialschichtspezifische Bildungsaspirationen zurückführen. Mit steigendem sozioökonomischen Status bewegen sich die Bildungsaspirationen auf einem höheren Niveau (Ditton et al., 2005; Kleine, Paulus & Blossfeld, 2009). Diese Differenzen bleiben auch noch nach Kontrolle der schulischen Leistungen bestehen, sie sind damit auf sekundäre Effekte zurückzuführen. Dies zeigt sich beispielsweise in der geringeren Einflussnahme der schulischen Leistung des Kindes von Eltern mit hoher eigener Bildung auf ihre Aspirationen, während der eigene Bildungs- und Berufsstatus diese stärker vorhersagt, als es bei Eltern mit niedrigerer Bildung der Fall ist (Ditton et al., 2005).

Darüber hinaus widersetzen sich vor allem Eltern der oberen Sozialschichten den ausgesprochenen Lehrerempfehlungen und verstärken damit diesen Effekt noch (Becker, 2000; Ditton, 2008).

Henz (1997) zeigt zudem, dass Auf- und Abstiege sozial selektiv in Erscheinung treten. Demnach findet ein Wechsel von der Hauptschule in eine höhere Schulform mit größerer Wahrscheinlichkeit statt, wenn der Vater einen mittleren oder hohen Bildungsabschluss hat. Ein Abstieg aus dem Gymnasium hingegen findet eher statt, wenn die Eltern kein Abitur haben und der berufliche Status des Vaters geringer ist. Auch Hillmert und Jacob (2005) kommen in ihren Untersuchungen zu den gleichen Ergebnissen. Schüler, deren Eltern über geringe Bildung verfügen, verlassen das Gymnasium häufiger als ‚Akademikerkinder‘. Und auch Aufstiegswechsel finden eher bei Hauptschülern mit hoher Bildungsherkunft statt. Für die Weiterqualifikation nach dem ersten Bildungsabschluss wird berichtet, dass Haupt- und Realschüler, deren Eltern Akademiker sind, viermal häufiger einen weiteren Abschluss anstreben, als Kinder, deren Eltern lediglich über einen Hauptschulabschluss verfügen. Ein Rückgang des Einflusses der elterlichen Bildung kann jedoch für das Nachholen von Schulabschlüssen im späteren Lebensverlauf festgestellt werden, was allerdings nichts an der sozialen Selektivität verändert (ebd.). Das bedeutet, dass „zweite Chancen“ nicht als Kompensation zu verstehen sind. „Vielmehr ist es wohl gerade die Kombination von früher Differenzierung in hierarchische Schulzweige und der Möglichkeit, auch durch spätere Aktivitäten Bildungserfolge zu erzielen, die zusätzliche, sozial selektiv wirkende individuelle und elterliche Entscheidungsspielräume eröffnet“ (Hillmert 2004, S. 81).

Ferner zeigen empirische Befunde, dass ein größerer Entscheidungsspielraum der Eltern vor allem bei bildungsfernen Schichten zu einem steigenden Interesse an höherer Bildung im Sinne einer Weiterqualifizierung nach dem ersten Schulabschluss führt (Schuchart & Maaz, 2007).

Mit Daten der IGLU-Studie haben Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Valtin und Wagner (2004) gezeigt, dass auch die Schullaufbahnenempfehlung der Lehrer nicht unabhängig von sozialen Merkmalen ist. Kinder aus den oberen Schichten haben bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und gleicher Lesekompetenz eine in Bayern 2.79-fache und in Hessen 2.31-fache Chance eine Empfehlung für das Gymnasium zu erhalten, als Kinder aus niedrigeren Sozialschichten (Bos et al., 2004, S. 27 ff.). Auch Ergebnisse der KESS-Studie stärken den Befund, dass eine leistungsgerechte Verteilung auf die weiterführenden Schularten nicht gewährleistet ist (Pietsch, 2007). Anhand einer Analyse der PISA-Daten folgert Block (2006), dass sich die Grundschulempfehlungen nicht nur „als hochgradig sozial selektiv erweisen, wie vielfach in der Forschung dokumentiert, sondern – in Bezug auf die Schulformabstiege – auch als wenig zuverlässig“ (Block, 2006, S. 12).

3.3 Hypothesen

Ausgehend von unserer Forschungsfrage, welche Unterschiede sich aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen für die Elternentscheidung und die Lehrerempfehlung am Übergang auf die Sekundarstufe I ergeben, folgern wir aus den Übertrittsregelungen, den resultierenden Verteilungen sowie den im Vorfeld dargestellten empirischen Befunden folgende Hypothesen:

Die institutionellen Rahmenbedingungen sollten nicht nur die Bildungsentscheidung am Ende der Grundschulzeit, sondern auch die Abschlussaspirationen beeinflussen. Darüber hinaus sind die Durchlässigkeit eines Bildungssystems bzw. die Informiertheit um Möglichkeiten alternativer Bildungswege zur Erlangung der jeweiligen Abschlüsse, Orientierungen, die zu einer Einschätzung des erreichbaren Bildungsabschlusses herangezogen werden sollten.

Aufgrund des offeneren Zugangssystems in Hessen rechnen wir zudem damit, dass höhere Bildungsgänge und Bildungsabschlüsse für die eigenen Kinder öfter angestrebt werden, da diese (im Vergleich zu Bayern) auch leichter erreicht werden können und die Chance eines Scheiterns geringer gewertet wird. Im Gegensatz sollte die Vorstrukturierung durch die bindende Lehrerempfehlung in Bayern dazu führen, dass sich elterliche Erfolgserwartungen für bestimmte Schulabschlüsse von vornherein an den antizipierten (begrenzteren) Möglichkeiten orientieren. Aufgrund der Option der Gesamtschulwahl in Hessen gehen wir auf der anderen Seite davon aus, dass dies insofern die Präferenzen derjenigen Eltern beeinflusst, deren Kinder ein niedriges Kompetenzniveau aufweisen. Die Entscheidung zwischen der Hauptschule und der Gesamtschule sollte aus dem Wunsch, einen niedrigen Bildungsgang zu vermeiden und die Entwicklung des Kindes abzuwarten, für die Gesamtschule ausfallen. Die niedrigen Übergangszahlen bestärken die Annahme dieses Wirkmechanismus. Zudem sprechen auch die geringere Abwärtsmobilität sowie die niedrigere Hauptschulabsolventenquote in Hessen für eine Orientierung an höheren Schulabschlüssen.

H1: Die elterlichen Erwartungen sollten in Bayern auf niedrigere Schulabschlüsse als in Hessen ausgerichtet sein.

Ferner gehen wir von einer stärkeren Bildungsorientierung von Eltern mit einem hohen Bildungsabschluss aus. Deren Erfolgserwartungen sollten sich vermehrt auf höhere Schulabschlüsse beziehen. Dies folgt zum einen aus dem Zusammenhang schulischer Kompetenzen und dem sozialen Hintergrund (primäre Effekte), als auch aus den sozialschichtspezifischen Werten, sowie der unterschiedlichen Kosten, Nutzen und Erfolgsbewertung. Zudem ignorieren bildungsnaher Eltern eher niedrige Bildungsempfehlungen (Block, 2006; Bos & Stubbe, 2006; Ditton & Krüsken, 2006). Da die Erfolgserwartung in dem offenen System Hessens aufgrund der leichteren Zugangs-, sowie den Korrekturmöglichkeiten und den höheren Übergangs- und Absolventenquoten auf anspruchsvollere Schularten entsprechend höher sind, sollten hier auch Eltern mit niedrigerer eigener Bildung hohe Aspirationen aufweisen.

Unsere Hypothese (H2) für die Interaktion von institutionellen Rahmenbedingungen und dem familiären Hintergrund lautet daher folgendermaßen: In Hessen sollte nach Kontrolle des Bildungshintergrunds die Aspirationen höher ausfallen als in Bayern.

Wir erwarten darüber hinaus für Schüler mit einem hohen Bildungshintergrund tendenziell Lehrerempfehlungen für anspruchsvollere Schulformen. Bundesland-spezifisch formulieren wir die dritte Hypothese (H3), dass in dem offenen System Hessens mehr Empfehlungen für höhere Schulformen ausgesprochen werden als in Bayern, zum einen, da in Bayern feste Notengrenzen die Empfehlung vorstrukturieren, zum anderen, da die hessischen Lehrer in unklaren Fällen die Gesamtschulempfehlung aussprechen können und somit die Entscheidung auf einen späteren Zeitpunkt verschieben bzw. Konflikte mit den Eltern vermeiden können.

4. Datengrundlage der BiKS-Längsschnittstudie

In der folgenden empirischen Analyse stehen die Auswirkungen bundesland-spezifischer Regelungen auf die Einschätzung der Eltern und die Sekundarschulempfehlung der Grundschullehrer/innen im Mittelpunkt.

Grundlage der Untersuchung bilden die in der BiKS-Längsschnittstudie gewonnenen Daten aus Bayern und Hessen über Eltern, Lehrer/innen und Kinder dritter und vierter Grundschulklassen. Die BiKS-Studie (*Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter*) beschäftigt sich längsschnittlich sowohl mit dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als auch mit dem hier im Zentrum stehenden Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Für die Untersuchung zum Übergang in die Sekundarstufe werden Kinder, Eltern und Lehrer/innen von Mitte der dritten bis zur siebten Klasse mit halbjährlichen bzw. jährlichen Befragungen und standardisierten Tests im Klassenkontext begleitet. Beginn der Erhebungen für alle Teilstudien war das Frühjahr 2006. Die ursprüngliche Stichprobe aus 82 bayrischen und hessischen Schulen, in der durch die Schichtung städtische und ländliche Regionen jeweils gleichwertig repräsentiert wurden, ergab für die Untersuchungen zum Übergang in die Sekundarstufe 2395 teilnehmende Kinder, die sich auf 155 Schulklassen verteilten. 2238 Eltern dieser Kinder nahmen an den telefonischen Interviews und 145 Klassenlehrer an der schriftlichen Befragung in Welle 1 teil.

Der elterliche Bildungshintergrund, sowie weitere Kontrollvariablen (Geschlecht und Migrationshintergrund des Kindes, sozioökonomischer Status des Haushalts usw.) wurden bereits zu Beginn der Studie, am Ende der dritten Klassenstufe (1. Welle) von den Eltern in telefonischen Interviews erfragt. Die Noten (Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachkunde) der Kinder und die Sekundarschulempfehlungen wurden durch kindbezogene Einschätzbögen der

Grundschulklassenlehrer/innen für jedes teilnehmende Kind gegen Ende der vierten Klasse erhoben. Die Daten zu den schullaufbahnbezogenen Erfolgserwartungen der Eltern stammen ebenfalls zeitnah zum Übergang aus der dritten Welle der standardisierten Elternbefragung, die gegen Ende der vierten Klasse stattfand. Diese beziehen sich auf den Bildungsabschluss des eigenen Kindes, der aus der Sicht der Eltern am wahrscheinlichsten erreicht werden wird, unter Berücksichtigung der aktuellen Leistungen des Kindes (Stocké, 2005).

Unter Ausschluss derjenigen Schüler, die keine eindeutige Grundschulempfehlung für die drei bzw. vier strukturelevanten Schultypen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule) erhalten haben, ergibt sich ein Analysesample von 1476 verbleibenden Fällen, deren Merkmale sich in den beiden Bundesländern Hessen und Bayern wie folgt verteilen:

Tabelle 4: Sampleübersicht

Variable	Hessen			Bayern				
	N	Mean	S.E.	N	Mean	S.E.	Min	Max
real. Aspiration Abitur	447	3.67	1.13	1029	3.20	1.27	1	5
Note Deutsch	447	2.46	0.87	1029	2.55	0.86	1	5
Note Mathematik	447	2.53	0.94	1029	2.45	0.94	1	6
Note H.S. Unterricht	447	2.21	0.82	1029	2.29	0.90	1	5
Notendurchschnitt (D, M, HSU)	447	2.40	0.76	1029	2.43	0.78	1	5
	N	%		N	%			
höchster Schulabschluss im Haushalt								
max. (qual.) Haupt- schulabschluss	54	12.08		247	24.00			
max. Mittlere Reife	168	37.58		328	31.88			
Abitur	225	50.34		454	44.12			
Geschlecht								
Jungen	239	53.47		530	51.51			
Mädchen	208	46.53		499	48.49			
Migrationshintergrund (min. 1 Elternteil)	104	23.27		152	14.87			
Lehrerempfehlung								
Hauptschule	31	6.94		305	29.64			
Realschule	92	20.58		259	25.17			
Gymnasium	234	52.35		465	45.19			
Gesamtschule	90	20.13		0	0			

Quelle: BiKS-8-12, Welle 1&3, eigene Berechnungen.

5. Ergebnisse

Um die Auswirkungen institutioneller Rahmenbedingungen auf die relevanten Akteure im Entscheidungsprozess des Übergangs auf die Sekundarstufe I differenziert betrachten zu können, untersuchen wir, welche Unterschiede beim elterlichen Entscheidungsverhalten (im Sinne wahrgenommener Erfolgswahrscheinlichkeiten) und bei der Empfehlung durch die Grundschullehrkraft im Ländervergleich auszumachen sind. Darüber hinaus wird der Einfluss geschätzt, den die Bildung der Eltern in Bayern und Hessen auf deren Einschätzung und die Empfehlung der Lehrer nimmt. Im Folgenden werden Mehrebenenanalysen vorgestellt, um die Individualeffekte von den Klasseneffekten zu trennen und erstere korrekt berichten zu können. Die Klasse stellt dabei die zweite Ebene nach der Schülerebene dar, für die jedoch keine gesonderten Hypothesen vorliegen. Somit wird der genesteten Datenstruktur Rechnung getragen, ohne inhaltlich auf die zweite Ebene bei der Ergebnisdarstellung einzugehen (vgl. Tabellen 5 und 6). Dazu wird in dem folgenden Abschnitt 5.1 eine schrittweise aufgebaute lineare Regression auf die Abschlussaspiration Abitur berichtet. Um das Entscheidungsverhalten der Lehrer unserer Grundschulklassen angemessen zu modellieren, wurden im Abschnitt 5.2 multinomiale Mehrebenenlogitmodelle für die Lehrerempfehlung zu den entsprechenden Schularten getrennt nach Bundesland berechnet.²

5.1 Abschlussaspirationen der Eltern

Im Vergleich zum starrerem Schulsystem Bayerns erwarten wir in Hessen aufgrund des offeneren Zugangssystems eine stärkere Tendenz der Eltern, einen höheren Bildungsabschluss für die eigenen Kinder anzustreben. In Bayern sollte die Strukturierung durch die bindende Lehrerempfehlung dagegen dazu führen, dass sich die Eltern von vornherein an den antizipierten (begrenzten) Wahlmöglichkeiten der Kinder orientieren.

Diese Annahme bestätigt sich (siehe Modell 1). Die Abschlussaspirationen der Eltern fallen in Hessen deutlich höher als in Bayern aus. Mit steigendem Bildungshintergrund der Eltern lassen sich ebenfalls Präferenzen für höhere Bildung ablesen. Im Vergleich zur Referenzkategorie der Eltern mit höchstens einem Hauptschulabschluss zeigen Eltern mit Abitur signifikant höhere Aspirationen.

In beiden Bundesländern zeigt sich, dass Eltern mit hoher Bildung auch höhere Schulabschlüsse für ihre Kinder für erreichbar halten. Für diese Eltern stellt der Bildungsabschluss ihrer Kinder ein wichtiges Ziel dar, welches im Vergleich zu Eltern mit niedrigerer Bildung stärker verfolgt wird.

2 Dies ist notwendig, da sich der Entscheidungsraum in beiden Ländern deutlich unterscheidet und somit eine gemeinsame Modellierung und Interpretation innerhalb eines differenzierten Modells nicht möglich ist.

Tabelle 5: Lineare Regression auf die real. Aspiration Abitur

	Modell 1 (b)	Modell 2 (b)	Modell 3 (b)
höchster Schulabschluss im Haushalt (Ref. max Hauptschule)			
max. Mittlere Reife	0.26	0.06	0.12
Abitur	1.17 **	0.59 **	0.64 **
Bundesland Bayern (Ref. Hessen)	-0.59 **	-0.43 **	-0.42 **
max. Mittlere Reife*Bayern	0.38 +	0.13	0.08
Abitur*Bayern	0.22	-0.03	-0.11
Notendurchschnitt (D, M, HSK; z-standardisiert)		-0.61 **	-0.62 **
Notendurchschnitt (D, M, HSK; z-standardisiert)*Bayern		-0.19 **	-0.20 **
Migrationshintergrund nach Elternteil (Ref. kein Migrationshintergrund)			0.28 **
Geschlecht des Kindes männlich (Ref. weiblich)			-0.08
Migrationshintergrund nach Elternteil* Bayern			0.10
Geschlecht des Kindes männlich* Bayern			0.10
Konstante	2.98 **	3.34 **	3.26 **
N(N_Klassen)	1476	1476	1476 (141)
LogLikelihood	-2235.55	-1883.23	-1866.54

Quelle: BiKS-8-12, Welle 1&3, eigene Berechnungen; + p < .10, * p < .05, ** p < .01.

Führt man in Modell 2 die Durchschnittsnote der für den Übertritt relevanten Fächer Mathematik, Deutsch und Heimat- und Sachkunde ein, lässt sich beobachten, dass der Einfluss des familiären Bildungshintergrundes schwächer wird. Für Eltern, die den gymnasialen Abschluss erreicht haben, bleibt die Tendenz zu höheren Aspirationen jedoch auch unter Kontrolle der Noten bestehen.

Das Notenniveau des Kindes zeigt den erwartbaren Effekt: Ein höheres Leistungsniveau geht auch mit höheren Abschlussaspirationen einher.³ Darüber hinaus zeigt der Interaktionseffekt, dass Eltern in Bayern, also in einem restriktiven und leistungsbezogenen Entscheidungskontext, ihre Präferenzen stark an die Noten koppeln.⁴

Einen zusätzlichen Erklärungsbeitrag kann in Modell 3 der Migrationshintergrund leisten. Zunächst weisen Eltern mit höherem Status auch höhere Präferenzen auf. Eltern mit Migrationshintergrund zeigen ebenfalls höhere Ab-

3 Noten original gepolt (1: sehr gut – 6: ungenügend).

4 Ein Modell mit Einzelnoten zeigt, dass der Einfluss wesentlich durch die Deutsch- und Mathematiknote gegeben ist. Die Note in Heimat- und Sachkunde zeigt auf die Abschlussaspiration Gymnasium keinen eigenständigen signifikanten Effekt.

schlussaspirationen. Dieser Befund spiegelt auch die Ergebnisse anderer empirischer Studien wieder, die höhere Bildungsaspirationen bei Eltern mit Migrationshintergrund berichten (Kao & Tienda, 1995; Kristen & Dollmann, 2009).

Die Ergebnisse stützen damit die Hypothese H1, dass auch unter Kontrolle des Notenniveaus, sowie von familiären Hintergrundvariablen höhere Abschlüsse in Bayern als unwahrscheinlicher eingeschätzt werden. Entgegen der formulierten Hypothese (H2) lässt sich allerdings kein nach Bundesland differenter Einfluss des Bildungshintergrundes ablesen.

5.2 Lehrerempfehlung

Es soll nun geprüft werden, ob ähnliche Länderunterschiede inhaltlich auch bei den Lehrerempfehlungen unter Kontrolle der Noten der Schüler/innen, des Bildungshintergrundes ihrer Eltern, des Geschlechts sowie des Migrationsstatus bestehen bleiben.

Tabelle 6 zeigt, dass in Hessen vor allem Kindern aus den untersten Bildungsschichten vermehrt die Hauptschule empfohlen wird. Dieser Befund muss jedoch aufgrund der geringen Fallzahl ($N = 31$ bzw. 6.94 %) bei dieser Empfehlung sehr vorsichtig interpretiert werden, da angesichts der Gesamtgröße unseres Samples diese Gruppe anfällig für zufällige Verteilungsschwankungen ist. Ein ähnlicher, wenn auch schwächerer Effekt ist für Bayern in umgekehrter Weise festzustellen; hier erhalten Kinder, deren Eltern mindestens (Fach-) Abitur haben, deutlich seltener eine Hauptschulempfehlung.⁵ Für die unteren Bildungsschichten lässt sich jedoch im Gegensatz zu Hessen keine zusätzliche Benachteiligung im Sinne vermehrter Hauptschulempfehlungen ausmachen, wenn, wie hier immer geschehen, für die Schulleistung in Form der empfehlungsrelevanten Noten in Deutsch, Mathematik sowie Heimat- und Sachkunde, den Migrationshintergrund und das Geschlecht des Kindes kontrolliert wird. In beiden Ländern sehr ähnlich sind hingegen die Effekte bei der Empfehlung für das Gymnasium, für den Fall, dass der höchste Schulabschluss der Eltern das (Fach-)Abitur ist: Sowohl in Bayern als auch in Hessen erhalten hier Kinder der oberen Bildungsschichten etwa zweieinhalb Mal häufiger ein entsprechendes Lehrergutachten ($e^{0,97} = 2.64$; $e^{0,88} = 2.41$). Ob diese sozialen Unterschiede an den von Lehrern/innen antizipierten besseren Unterstützungsmöglichkeiten der höher gebildeten Eltern für ihre Kinder liegen oder z. B. an der Vermeidung von etwaigen Konflikten mit dieser Elterngruppe, kann hier leider nicht abschließend empirisch geklärt werden.⁶

5 Die gefundenen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Bundesländern bleiben auch in Modellen mit standardisierten Fallzahlen bestehen. Einzige Ausnahme bildet der Effekt für den elterlichen Bildungsabschluss Gymnasium auf die Empfehlung für die Hauptschule. Dieser wird bei einem Zufallssample von $N=447$ aus dem Analysesample in Bayern nicht mehr signifikant. Somit verschwindet dieser Länderunterschied bei vergleichbaren Stichprobenumfängen.

6 Es sei dazu auf die Ergebnisse von Pohlmann (2008) verwiesen.

Tabelle 6: Multinomiale Logitmodelle für die Lehrerempfehlung

	Hessen (b)	Bayern (b)
Empfehlung für Hauptschule (Ref. Realschule)		
höchster Schulabschluss im Haushalt (Ref. max. Mittlere Reife)		
Max. Hauptschule	2.90 **	0.11
Abitur	1.19	-0.99 *
Deutschnote	2.83 **	2.90 **
Mathematiknote	1.93 **	2.85 **
Heimat- und Sachunterrichtsnote	0.65	1.24 **
Migrationshintergrund nach Elternteil (Ref. kein Migrationshintergrund)	-0.23	0.19
Geschlecht des Kindes männlich (Ref. weiblich)	0.49	0.39
Konstante	-21.02 **	-19.80 **
Empfehlung fürs Gymnasium (Ref. Realschule)		
höchster Schulabschluss im Haushalt (Ref. max. Mittlere Reife)		
Max. Hauptschule	-0.63	-1.29 **
Abitur	0.97 *	0.88 **
Deutschnote	-2.26 **	-2.83 **
Mathematiknote	-1.69 **	-1.61 **
Heimat- und Sachunterrichtsnote	-1.80 **	-1.04 **
Migrationshintergrund nach Elternteil (Ref. kein Migrationshintergrund)	0.58	-0.17
Geschlecht des Kindes männlich (Ref. weiblich)	-0.44	0.05
Konstante	14.17 **	12.22 **
Empfehlung für Gesamtschule (Ref. Realschule)		
höchster Schulabschluss im Haushalt (Ref. max. Mittlere Reife)		
Max. Hauptschule	-0.41	
Abitur	0.32	
Deutschnote	-0.23	
Mathematiknote	0.56 *	
Heimat- und Sachunterrichtsnote	0.15	
Migrationshintergrund nach Elternteil (Ref. kein Migrationshintergrund)	0.54	
Geschlecht des Kindes männlich (Ref. weiblich)	0.21	
Konstante	-1.52	
N(N_Klassen)	447 (51)	1029 (90)
LogLikelihood	-264.54	-401.89

Quelle: BiKS-8-12, Welle 1&3, eigene Berechnungen; * p < .05, ** p < .01.

Unterschiede bei der Gymnasialempfehlung finden sich im Ländervergleich wieder für die untersten Bildungsschichten. Den Kindern dieser Elterngruppe wird in Bayern signifikant seltener das Gymnasium (an Stelle der Realschule) empfohlen. In Hessen lassen sich diese sozialen Disparitäten nicht mehr aufdecken. Die Empfehlungspraxis hinsichtlich der Gesamtschule in Hessen zeigt keine eindeutige Abhängigkeit von den hier betrachteten Prädiktoren. Lediglich die Mathematiknote wird offenbar von den Lehrern herangezogen. Ist die Note schlecht, so wird eher die Gesamtschule (und nicht die Realschule) empfohlen.

6. Zusammenfassung

Die Übergangszahlen von der Primarstufe zur Sekundarstufe I weisen in den beiden Bundesländern Bayern und Hessen extrem unterschiedliche Verteilungen auf. In Hessen überwiegt der Anteil der Gymnasiasten in der fünften Jahrgangsstufe, während in Bayern noch immer die Hauptschule als häufigste Schulform gewählt wird. Zwar gleichen sich die prognostizierten Absolventenquoten im späteren Schulverlauf wieder an, dennoch bleiben erhebliche Unterschiede in den Verteilungen zwischen beiden Ländern bestehen. Die vorgestellten Analysen zeigen, dass Eltern im offenen und liberalen Schulsystem Hessens weitaus höhere Schulabschlüsse für möglich halten als in dem eher starren System Bayerns. Von Seiten der Lehrerempfehlung verstärkt sich dieses Bild. In Hessen werden allgemein mehr Empfehlungen für höhere Schularten ausgesprochen. Diese bundeslandspezifischen Unterschiede werden durch den Einfluss des sozialen Hintergrundes überlagert und zum Teil verstärkt: Die Bildungserfahrungen der Eltern scheinen deren Bildungsvorstellungen, bzw. die Abwägungen der möglichen Erfolge für ihre Kinder zu prägen. In beiden Ländern stark benachteiligt – und damit unabhängig von den spezifischen institutionellen Rahmenbedingungen – sind Kinder aus den sogenannten „bildungsfernen Schichten“. In Bayern wird dieser Gruppe signifikant seltener das Gymnasium, in Hessen deutlich öfter die Hauptschule an Stelle der Realschule empfohlen. Kindern, deren Eltern selbst Abitur haben, wird in beiden Ländern überproportional häufig das Gymnasium angeraten.

Die Befunde zeigen, welche Unterschiede mit bundeslandspezifischen institutionellen Rahmenbedingungen im Zusammenhang stehen: Sie haben erheblichen Einfluss auf Bildungschancen und somit auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit. Das offenere, durchlässigere System Hessens bietet bessere Chancen höhere Bildung zu erlangen: Sowohl die Schulempfehlungen der Grundschullehrer/innen als auch die schullaufbahnbezogenen Erfolgserwartungen der Eltern sind auf eine höhere Bildung ausgerichtet und angesichts der Prognosen auch erfolgversprechend. In dem starrerem System Bayerns scheint es umgekehrt zu sein, da in letzter Instanz die Lehrerempfehlung ausschlaggebend ist.

Einen weiteren, damit verknüpften, zentralen Befund, stellt die Ungleichheit in Bezug auf den Bildungshintergrund der Eltern dar. Dieser zeigt sich hinsichtlich der Abschlusserwartungen – verstärkt für Hessen – und in den Lehrer-

empfehlungen in beiden Bundesländern. Die Antwort auf die Frage, wie man den Übergang gerechter gestalten kann, ist damit zwar weiterhin offen, festzuhalten bleibt aber, dass dieses Problem nicht dadurch gelöst werden kann, dass die folgenschwere Entscheidung von den Eltern auf die Lehrer übertragen wird.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–407). Opladen: Leske + Budrich.
- Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2008). *Schüler- und Absolventenprognose 2007. Reihe A, Bildungsstatistik, Heft 49, München 11.2008*. Zugriff am 22.11.2008 unter <http://www.verwaltung.bayern.de/Anlage2090097/Schuelerprognose2007.pdf>
- Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52, 450–474.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2004). Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 9–40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Block, R. (2006). Grundschulempfehlung, elterliche Bildungsaspiration und Schullaufbahn. Analysen zu Rückstufungen im Schulformbesuch anhand der repräsentativen PISA 2000-Daten. *Die Deutsche Schule*, 98 (2), 149–161.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (2004). *Einige Länder der Bundesrepublik im nationalen und internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse*. Zugriff am 01.03.2010 unter http://www.ifs-dortmund.de/files/Projekte/IGLU/iglu_einigelaender.pdf
- Bos, W. & Stubbe, T. C. (2006). Schullaufbahneempfehlungen und Schulformentscheidungen in Klasse 4. Befunde aus der IGLU-Studie für die Bundesrepublik Deutschland und Nordrhein-Westfalen. *Schulverwaltung NRW*, 5, 137–139.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich*. Stuttgart: Klett.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9, 275–305.
- Breen, R., & Jonsson, J. O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, 223–243.
- Cortina, K.S. & Trommer, L. (2003). Bildungswege und Bildungsbiografien in der Sekundarstufe I. In K.S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K.U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklung im Überblick* (S. 342–390). Reinbeck: Rowohlt.

- Ditton, H. (2008). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (3. Aufl., S. 247–275). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H., & Krüsken, J. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (3), 348–372.
- Ditton, H., Krüsken, J. & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (2), 285–305.
- Esser, H. (1999). *Soziologie: Spezielle Grundlagen. Bd. 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Henz, U. (1997). Der Beitrag von Schulformwechseln zur Offenheit des allgemeinbildenden Schulsystems. *Zeitschrift für Soziologie*, 26 (1), 53–69.
- Hillmert, S. (2004). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildung und Entscheidung. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 69–97). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hillmert, S. & Jacob, M. (2005). Zweite Chance im Schulsystem? Zur sozialen Selektivität bei ‚späteren‘ Bildungsentscheidungen. In P.A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 155–176). Weinheim: Juventa.
- Kanders, M. (2004). IFS-Umfrage: Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung – Ergebnisse der 13. IFS-Repräsentativbefragung der bundesdeutschen Bevölkerung. In H.-G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander, *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 13. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 13–50). Weinheim: Juventa.
- Kao, G. & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76, 1–19.
- Kleine, L., Paulus, W. & Blossfeld, H.-P. (2009). Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 103–125.
- Kristen, C. & Dollmann, J. (2009). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft? Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12*, 205–229.
- Lehmann, R.H., Peek, R. & Gänsfuß, R. (1999). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/97 eine fünfte Klasse an Hamburger Schulen besuchten. Bericht über die Erhebung im September 1998 (LAU 7)*. Hamburg.
- Liegmann, Anke (2008). *Schulformwechsel – Perspektiven auf ein Selektionsereignis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meulemann, H. (1985). Sozialbiographie und Übergangsentscheidung der Eltern für den weiteren Schulbesuch ihrer Kinder. In R. Fauser, J. Marbach, R. Pettinger & N. Schreiber (Hrsg.), *Schulbildung, Familie und Arbeitswelt. Beiträge zu schulischen und beruflichen Ausbildungsentscheidungen* (S. 65–78). München: DJI Verlag.
- Pietsch, M. (2007). Schulformwahl in Hamburger Schülerfamilien und die Konsequenzen für die Sekundarstufe I. In W. Bos, C. Gröhlich & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen* (S. 127–165). Münster: Waxmann.
- Pohlmann, S. (2008). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe aus der Sicht bayerischer und hessischer Lehrer. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3 (2), 123–140.
- Schauenberg, M. (2007). *Übertrittsentscheidungen nach der Grundschule. Empirische Analysen zu familialen Lebensbedingungen und Rational Choice*. München: Utz.
- Schuchart, C. & Maaz, K. (2007). Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59 (4), 640–666.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2006). *Übergang von der Grundschule in die Schulen des Sekundarbereichs I. Informationsunterlage des Sekretariats der Kultusministerkonferenz, Stand März 2006*. Zugriff am 22.11.2008 unter www.kmk.org/doc/publ/ueberg.pdf
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2007). *Vorausberechnung der Schüler- und Prognosezahlen 2005–2020. Statistische Veröffentlichungen der Kultusminister, Nr. 182, Mai 2007*. Zugriff am 22.11.2008 unter www.kmk.org/statist/schulprognosetext.pdf
- Stocké, V. (2005). Realistische Bildungsaspirationen. In A. Glöckner-Rist (Hrsg.), *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Version 9.00*. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.

Rechtsquellen

VSO

Schulordnung für die Grund- und Hauptschulen (Volksschulen) in Bayern (Volksschulordnung – VSO –) vom 11. September 2008. Zugriff am 22.01.2010 unter http://www.verwaltung.bayern.de/Titelsuche.116.htm?pur1=http://by.juris.de/by/VoSchulO_BY_2008_rahmen.htm

HSchG

Hessisches Schulgesetz (Schulgesetz – HSchG –) vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 442) zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juli 2009 (GVBl. I S. 265). Zugriff am 22.01.2010 unter http://www.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=c1f7ee3ac049d51fa14df6f30a1b156a

Lydia Kleine, Dipl.-Soz., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt BiKS, Universität Bamberg
E-Mail: lydia.kleine@uni-bamberg.de

Nicole Birnbaum, Dipl.-Soz., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt BiKS, Universität Bamberg
E-Mail: nicole.birnbaum@uni-bamberg.de

Markus Zielonka, Dipl.-Soz., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt BiKS, Universität Bamberg
E-Mail: markus.zielonka@uni-bamberg.de

Jörg Doll, Prof. Dr., Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg
E-Mail: joerg.doll@uni-hamburg.de

Hans-Peter Blossfeld, Prof. Dr., Geschäftsführender Direktor des Instituts für bildungswissenschaftliche Längsschnittforschung (INBIL) in der Universität Bamberg und Leiter des nationalen Bildungspanels (NEPS), Inhaber des Lehrstuhls für Soziologie I, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Email: hans-peter.blossfeld@uni-bamberg.de