

Schulverläufe während der Sekundarstufe

Markus Zielonka, Loreen Beier und Hans-Peter Blossfeld

Die Übergänge in die weiterführenden Schulen und innerhalb der Schulformen der Sekundarstufe sind in Deutschland sehr unterschiedlich geregelt. Der Umgang der Eltern mit diesen Regeln und die Konsequenzen für die Schüler(innen) beim und nach dem Übergang in die Sekundarstufe werden in diesem Beitrag für Hessen und Bayern dargestellt. Genutzt werden Daten aus Elterninterviews des BiKS-8-14 Längsschnitts in den Klassen 5 bis 8.

Zunächst wird das Übergangsverhalten in die Sekundarstufe der BiKS-8-14-Schüler(innen) in Bayern und Hessen getrennt für verschiedene Bildungsgruppen betrachtet. Anschließend werden spezifische Revisionsverläufe in ihrem jeweiligen institutionellen Kontext veranschaulicht. Abschließend geht der Beitrag auf wesentliche Begründungen und Kriterien von Eltern beim Wechsel der Schulart ihrer Kinder während der Sekundarstufe ein und beschreibt gleichzeitig Zusammenhänge von sozialer Herkunft, Leistung und Schulartenwechseln.

Wer geht nach der Grundschule auf welche Schulform und wovon hängt dies überwiegend ab?

Trotz aller Diskussionen über eine zunehmende Durchlässigkeit im Deutschen Schulsystem bleibt der Übergang nach der Grundschule zunächst die zentrale Weichenstellung im Verlauf kindlicher Bildungskarrieren. Will man die weiteren Verläufe in den jeweiligen Sekundarschulformen richtig deuten, so ist die Beschäftigung mit diesem vorgelagerten Übergang erforderlich.

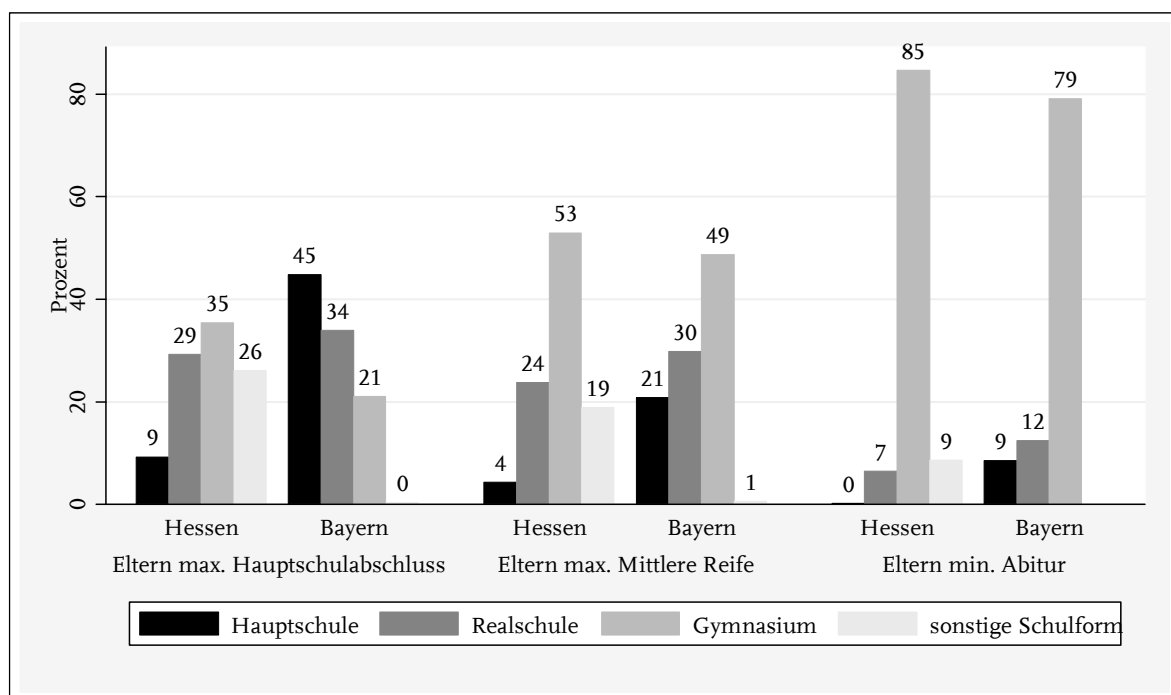
Welchen Einfluss haben jeweils das föderale Schulsystem, die Eltern, Lehrer(innen) und die Schüler(innen) selbst auf den Übergang in die Sekundarstufe?

Zum Einfluss der sozialen Herkunft, sei es als Bildungsnähe, Klassenlage oder Schichtzugehörigkeit operationalisiert, liegen bereits viele eindeutige Befunde vor, die nach wie vor einen starken Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der Schulwahl feststellen (vgl. Baumert & Schümer, 2002; Schimpl-Neimanns, 2000; Müller & Pollack, 2004).

BiKS-8-14 versucht ebenfalls Antworten auf obige Frage zu finden, indem Schulverläufe bereits ab der Grundschule beobachtet und in ihrem Kontext (Bundesland, Schule und Elternhaus) analysiert werden.

Betrachtet man die Verteilungen der Schüler(innen) auf die verschiedenen Sekundarschulformen nach Bundesland (Bayern und Hessen) und Bildungshintergrund im Elternhaus, so bestätigen sich die in der bisherigen Forschung gefundenen Unterschiede beim Übergangsverhalten. Die Mehrheit der Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern besucht zunächst das Gymnasium, während zumindest in Bayern die Mehrheit der Kinder, deren Eltern nur maximal einen Hauptschulabschluss haben, ebenfalls auf die Hauptschule übergeht.

Abbildung 1: Verteilung der BiKS-Schüler(innen) auf verschiedene Sekundarschulformen zu Beginn der 5. Klasse nach Bundesland und Bildung der Eltern, in Prozent (N = 2.592)

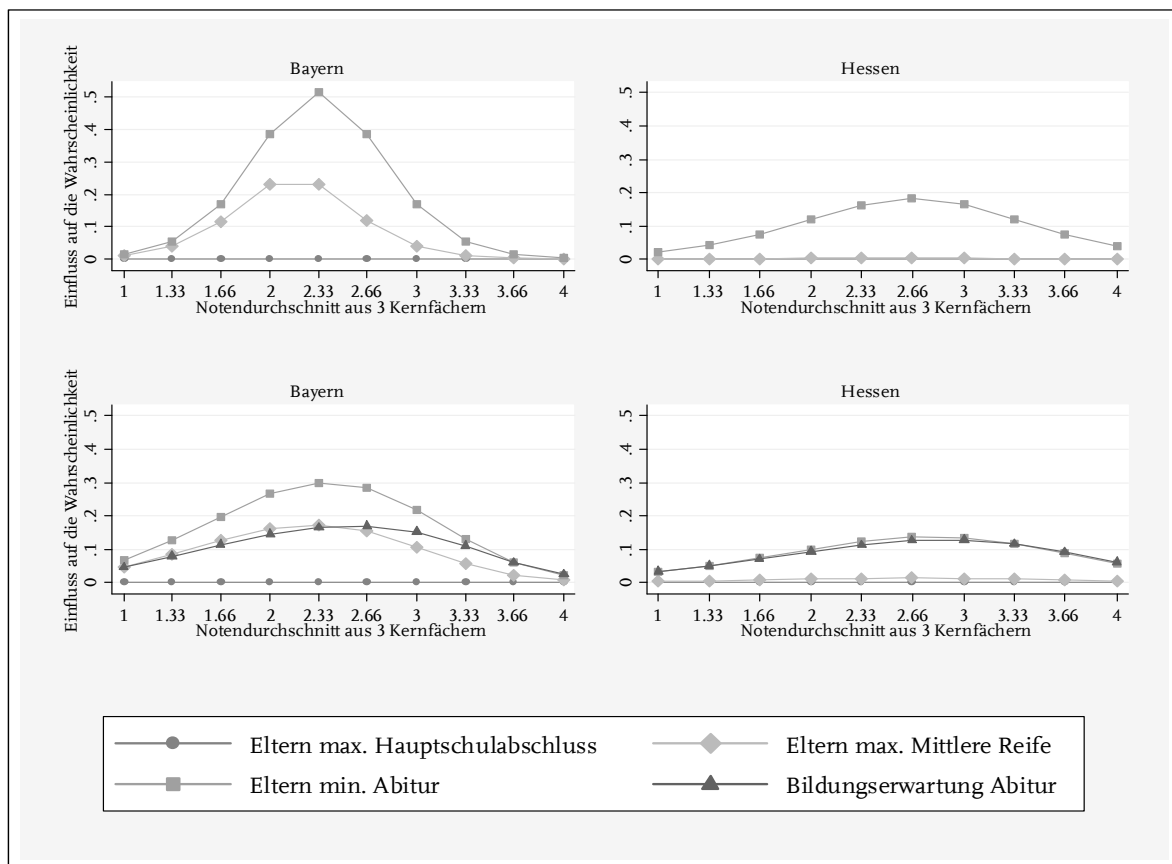


Die in Abbildung 1 dargestellten prozentualen Verteilungen legen nahe, dass die Wahl der Schulformen nicht nur auf eventuelle Unterschiede in Begabung und Förderung zurückzuführen ist, was in der Literatur (Boudon, 1974) als „primärer Effekt sozialer Herkunft“ bezeichnet wird, sondern auch Wünsche und Ansprüche der Eltern, der Kinder und das (Empfehlungs-)Verhalten der Lehrer(innen) eine zusätzliche Rolle spielen. Diese zusätzlichen Einflüsse werden oft unter der Bezeichnung „sekundärer Effekt sozialer Herkunft“ zusammengefasst (ebd.). Theoretisch wird, neben den Leistungen, insbesondere den elterlichen Aspirationen bzw. Bildungserwartungen eine zentrale Rolle bei der Entscheidung für eine bestimmte Schulform zugesprochen (vgl. Becker, 2000).

Bildungserwartungen können verstanden werden als das Ergebnis von Bewertungen einzelner Schulwahlalternativen hinsichtlich ihres jeweiligen individuellen Nutzens, ihrer Kostenaspekte und Erfolgsaussichten (Becker, 2000).

Wie die Bildungsnähe und die Bildungserwartungen der Eltern sowie übertrittsrelevante Noten¹ der Grundschüler(innen) bei der Entscheidung zusammenspielen, wurde für die BiKS-8-14 Schüler(innen) und Eltern für die Wahl eines gymnasialen vs. anderen Bildungsweges jeweils in beiden Bundesländern untersucht. Dafür wurde der Einfluss einzelner Aspekte (Bildungshintergrund und Aspirationen) auf die Wahrscheinlichkeit auf das Gymnasium versus andere Schulformen überzugehen für bestimmte Notendurchschnitte berechnet und grafisch veranschaulicht (s. Abb. 2).²

Abbildung 2: Einfluss der Bildungsnähe und -erwartungen der Eltern auf die Übergangswahrscheinlichkeit für das Gymnasium



- 1 Diese Noten beziehen sich auf den Notendurchschnitt aus den drei Kernfächern Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachkundeunterricht.
- 2 Als Basis für die Darstellung dienen die Modellergebnisse logistischer Regressionen für den Übergang auf das Gymnasium vs. anderer Schulformen, getrennt für Bayern (N = 980) und Hessen (N = 390) In den Analysen wurde zudem für das Alter der Kinder, ihr Geschlecht sowie ihre sprachlichen und mathematischen Kompetenzen und das logische Denkvermögen der Kinder kontrolliert, das heißt, die hier gezeigten Unterschiede bezüglich der Übergangswahrscheinlichkeit in Abhängigkeit von Bildungshintergrund und Aspirationen der Eltern sind nicht mehr auf Unterschiede in den kontrollierten Variablen zurückzuführen.

Die Wirkung der sozialen Herkunft verteilt sich in Bayern und Hessen über das Notenspektrum unterschiedlich. Während in Bayern die Einflüsse der elterlichen Bildung besonders stark im mittleren Notenbereich zum Tragen kommen, wirkt dieser Aspekt in Hessen über ein breiteres Notenspektrum. So ist in Bayern der Einfluss der Bildungsnähe auf die Wahrscheinlichkeit, auf das Gymnasium überzutreten bei einem Notendurchschnitt von etwa 2,33 am höchsten. Bei diesen Noten haben z. B. Kinder aus einem bildungsnahen Elternhaus³ eine um ca. 50 % höhere Wahrscheinlichkeit, auf das Gymnasium überzugehen als die Vergleichsgruppe von Kindern aus eher bildungsfernen Familien⁴. In Hessen hingegen hat die Bildungsnähe bzw. Bildungsferne der Eltern weniger Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, das Gymnasium zu besuchen, wenn, dann aber über ein relativ breites Notenspektrum zwischen 1,66 und 3,66. Dies spiegelt u. a. die unterschiedlichen institutionellen Regeln zum Übergang (z. B. an Noten gekoppelte verbindliche Lehrerempfehlung in Bayern, freier Elternwille in Hessen) wider.

Darüber hinaus gibt es in Hessen schulische Alternativen zum direkten Gymnasialübertritt (integrierte Gesamtschule und Förderstufe⁵). In diesem Zusammenhang lässt sich vermuten, dass hessische bildungsferne Eltern bei guten oder mäßigen Noten ihrer Kinder (zumindest zunächst) eher zu alternativen Schulformen statt zu einem grundständigen Gymnasium tendieren.

Betrachtet man zusätzlich die elterlichen Bildungserwartungen (untere Diagramme der Abbildung 2), so fallen die Einflüsse der sozialen Herkunft bei der Übergangsentscheidung geringer aus, besonders in Bayern. Sie sind aber nach wie vor deutlich sichtbar⁶. Sozial unterschiedliche Bildungserwartungen und die ihnen zugrunde liegende Entscheidungsfaktoren erklären somit einen Teil der sekundären Effekte – jedoch bleiben weitere Vermittlungsmechanismen zwischen sozialer Herkunft und Bildungsübergängen offen.

3 Eltern mit mindestens Abitur.

4 Eltern mit maximal Hauptschulabschluss.

5 In den Analysen fallen integrierte Gesamtschule und Förderstufe in die Kategorie „sonstige Schulform“. Schüler(innen) auf kooperativen Gesamtschulen wurden anhand ihres Zweiges der jeweiligen Standardschulform (Gymnasium, Realschule, Hauptschule) zugeschlagen.

6 So haben etwa Kinder aus bildungsnahen Familien noch immer eine um etwa 30 % höhere Wahrscheinlichkeit bei einem Notenschnitt von 2,33 das Gymnasium zu besuchen als ihre gleichguten, jedoch bildungsfernen Klassenkameraden.

Wie geht es nach der Grundschule weiter? – Wer wechselt die Schulform, und geschieht dies sozial selektiv?

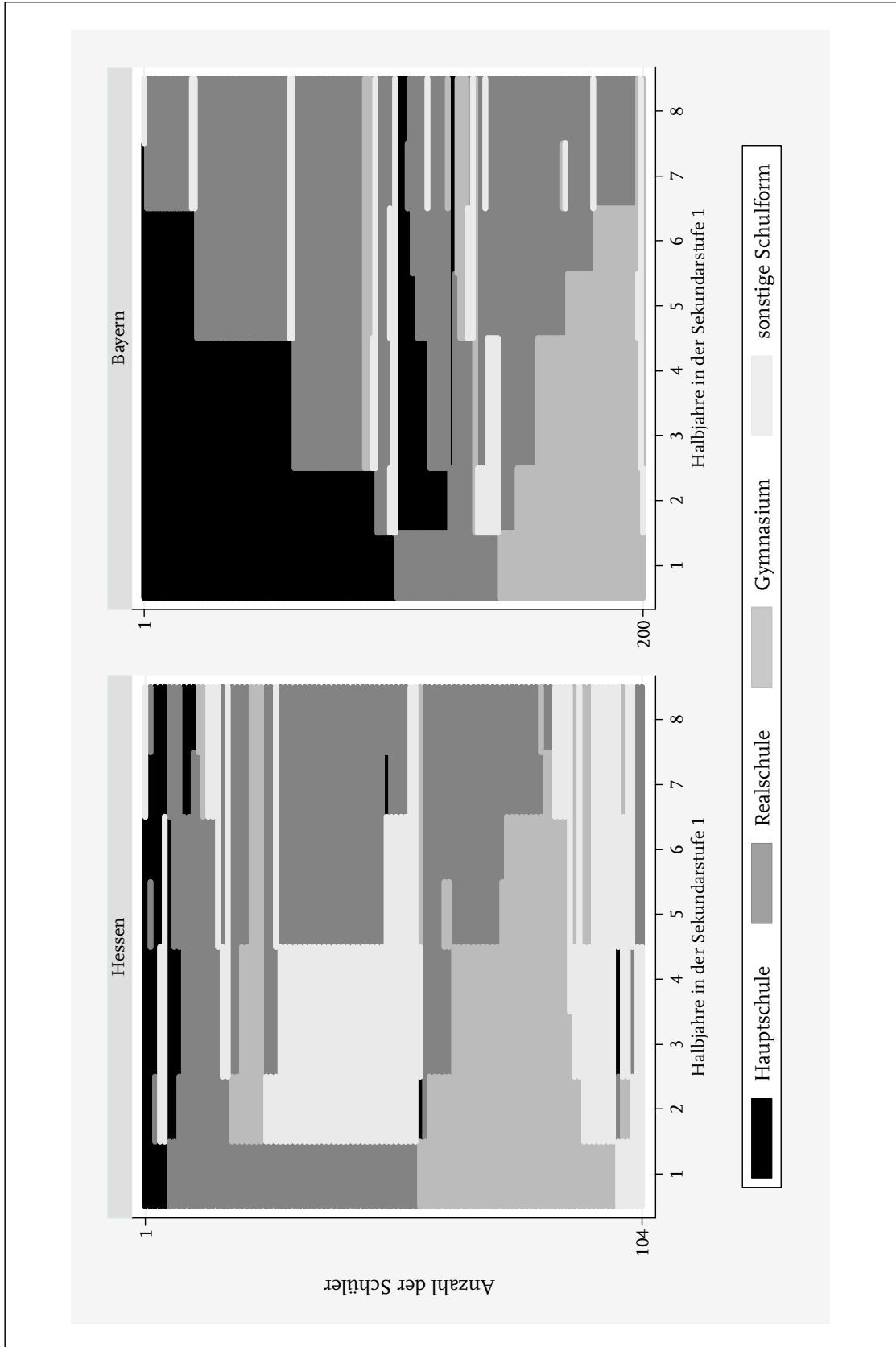
Wie bereits für den Grundschulübergang gezeigt, spielt der institutionelle Kontext bei Bildungsentscheidungen eine wesentliche Rolle. Für mögliche Übergänge innerhalb der Sekundarstufe verschieben sich teilweise die vorher bestehenden länderspezifischen Regelungsunterschiede.

In Bayern bestehen für Schüler(innen) der Sekundarstufe für schulische Aufstiege ähnliche Regeln wie beim Übertritt in die Sekundarstufe fort. Es gibt nach wie vor klare Notengrenzen. In Hessen hingegen kommt es in der Sekundarstufe zu einem Wechsel der Entscheidungsträger. Nicht mehr der Elternwille, sondern die Klassenkonferenz der Schule entscheidet auf Antrag der Eltern, ob ein Wechsel an eine anspruchsvollere Schulform (z. B. von der Realschule ins Gymnasium) sinnvoll und möglich ist. Schulische Abstiege sind in beiden Ländern zwar freiwillig immer möglich, werden aber im Regelfall spätestens nach zweimaligem Wiederholen aufgrund schlechter Leistungen obligatorisch.

Wie nun die Eltern und Schüler(innen) diesen institutionellen Rahmen für etwaige Revisionen ihrer Sekundarschulwahlen nutzen, soll im folgenden Abschnitt mit sogenannten Sequenzplots der individuellen Schulverläufe verdeutlicht werden. Dazu wird jede Person (in diesem Falle jede(r) Schüler(in)) durch eine Linie (von links nach rechts) repräsentiert, die die besuchte Schulform vom 1. bis zum 8. Halbjahr in der Sekundarstufe darstellt. Wechselt ein(e) Schüler(in) die Schulform, so ändert sich die Graustufe der Linie für das jeweilige Halbjahr. Ordnet man die Linien einzelner Schüler(innen) mit derselben Schulform im 1. Halbjahr der Sekundarstufe und ähnlicher Schulform in den folgenden Halbjahren untereinander, ergibt sich eine konzentrierte Übersicht aller Verläufe. Aus den Verläufen aller beobachteten Schüler(innen) lassen sich Subgruppen heraustrennen, z. B. nur die Verläufe jener Schüler(innen), die mindestens einmal während der Sekundarstufe die Schulform wechseln. Dies ist in Abbildung 3, getrennt für bayerische und hessische Schüler(innen) dargestellt.⁷

⁷ Vorzeitig aus der Studie ausgestiegene Teilnehmer(innen) wurden für die Darstellung ausgeschlossen.

Abbildung 3: Sequenzplots von Schul(form)wechsellern in Hessen und Bayern bis einschließlich Jahrgangsstufe 8



Schulformwechsel sind in beiden Ländern ähnlich häufig. In der Stichprobe wechseln in Hessen 104 von 540 Schüler(innen) (19 %) bis zur 8. Jahrgangsstufe mindestens einmal die Schulform. In Bayern sind dies 200 von 872 (23 %). Es zeigen sich jedoch deutlich unterschiedliche Muster im Wechselverhalten. Während in Hessen die Umstiege auf sonstige Schulformen dominieren, insbesondere zwischen dem 1. und 2. Halbjahr (erkennbar am Wechsel zu Hellgrau), ist für Bayern der Aufstieg aus der Hauptschule am häufigsten zu beobachten (Schwarz zu Dunkelgrau)⁸. Die meisten dieser Wechsel in Bayern finden zum Schuljahreswechsel statt. Im Abstiegs muster aus dem Gymnasium in die Realschule (Wechsel von Mittel- zu Dunkelgrau) ähneln sich beide Länder. Analog zum Übergang selbst stellt sich auch hier die Frage, ob (und wenn ja wie) diese Verläufe selektiv sind und was diese Selektivität ggf. beeinflusst. Um dies zu beantworten, werden in der folgenden Abbildung 4 die Sequenzen nach Schulform und Bildungsnähe der Eltern getrennt dargestellt. Die Kategoriengruppe „sonstige Schulform“ als Ausgangsschulform wurde wegen zu geringer Häufigkeit nicht dargestellt. Aus demselben Grund wurde auch auf eine differenzierte Darstellung hessischer Verläufe an dieser Stelle verzichtet.

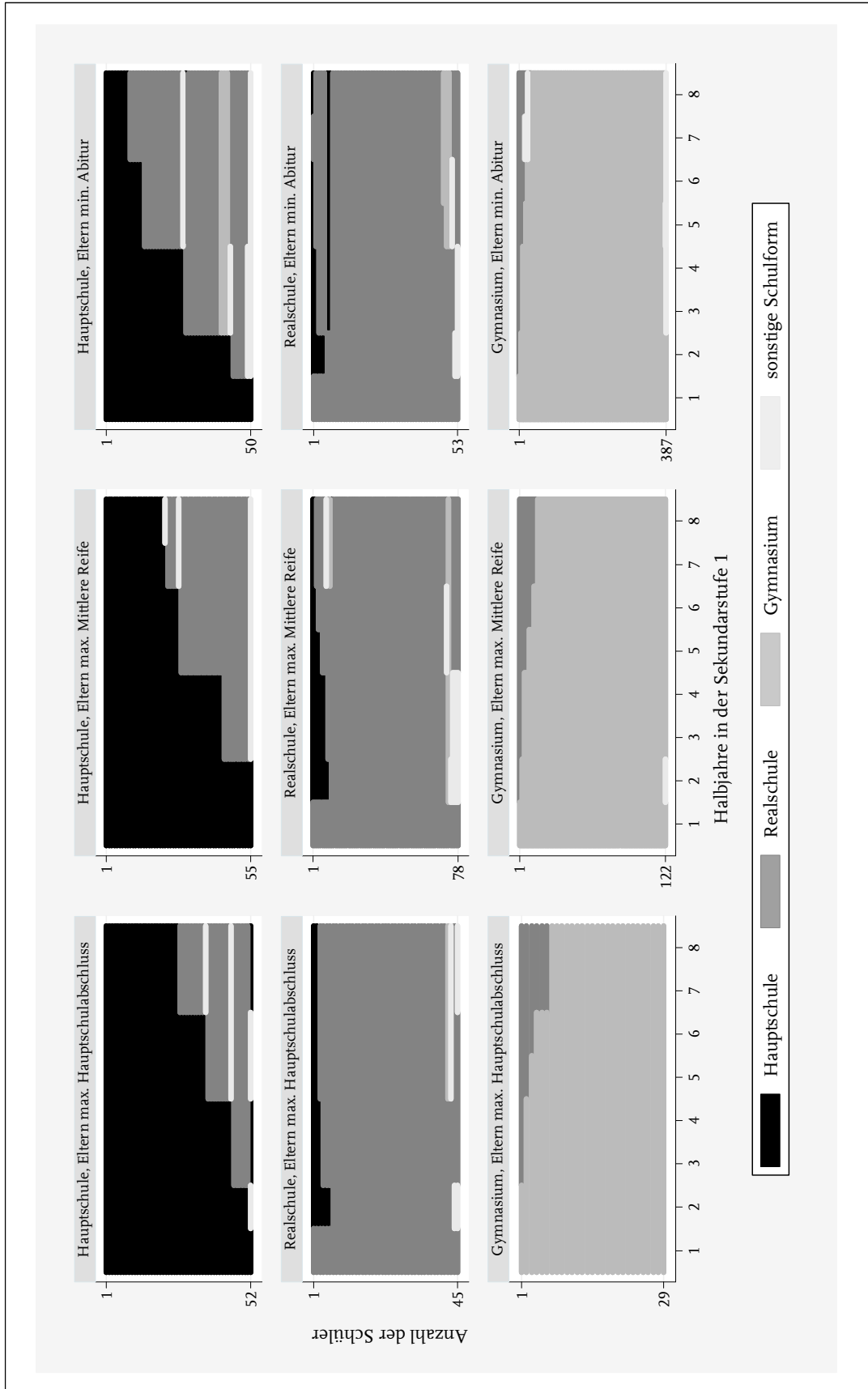
Wie schon für den Übergang nach der Grundschule, so wird auch für die Revisionen des ersten Übergangs deutlich, dass soziale Unterschiede bestehen, insbesondere wenn man die Hauptschule als Ausgangsschulform betrachtet. Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern steigen in Bayern erheblich öfter aus der Hauptschule in die Realschule auf als bildungsfernere Schüler(innen). Von den anfänglichen 50 Schüler(inne)n bleiben nur noch 10 übrig; in der bildungsfernen Gruppe sind es 25 von 52. Umgekehrt steigen bildungsfernere Schüler(innen) tendenziell häufiger aus dem Gymnasium in Realschulen ab. Jedoch ist der Einfluss des familiären Bildungsgrades auf das Wechselverhalten aus dem Gymnasium (oder der Realschule) als Ausgangsschulform geringer.

Möchte man, analog zu den Untersuchungen zum Grundschulübergang, statistisch für die Noten und weitere zentrale Merkmale kontrollieren, kommen die hier eingeführten graphischen Darstellungsformen an ihre Grenzen.

Deshalb wurden in weiteren multivariaten Ereignisanalysen (nicht dargestellt) die Übergangsraten auf höhere und niedrigere Schulformen separat und unter Kontrolle von Schulleistungen, Alter und Ausgangsschulform geschätzt.

8 Der M-Zug wurde der Kategorie der Realschule zugerechnet. Ein Wechsel in den M-Zug stellt ebenfalls einen Schulformwechsel dar.

Abbildung 4: Sequenzplots von Schulverläufen von bayerischen BIKS-8-14 Schüler(innen) bis einschließlich 8. Klassenstufe nach Ausgangsschulform (Beginn der Sekundarstufe) und Bildung der Eltern



Hier zeigt sich eine höhere Aufstiegsneigung innerhalb der Sekundarstufe für Schüler(innen) aus bildungsnahen Elternhäusern, im Vergleich zu Schüler(inne)n aus bildungsfernen Familien mit gleichen Schulleistungen. Auch hier wird der Bildungshintergrund der Eltern weniger wichtig, wenn deren Bildungserwartungen in die Erklärung mit einbezogen werden. Für Abstiege lassen sich keine derartigen Einflüsse finden (vgl. Zielonka et al., 2013).

Wie kommt es konkret zu Schulwechseln? Von wem geht überwiegend die Initiative aus, und was unternehmen Eltern, um den Schulwechsel ihrer Kinder in der Sekundarstufe zu unterstützen bzw. zu verhindern?

Darüber, wie Entscheidungsprozesse zu Schulwechseln nach dem Sekundarschulübergang ablaufen, ist bisher wenig bekannt (Liegemann, 2007; Stubbe, 2009). In BiKS-8-14 wurden sowohl Wechselgründe als auch der Prozess des Wechselverhaltens erfasst (s. Abb. 5). Dafür wurden die Eltern im Anschluss an getätigte Schulformwechsel nach den Auslösern („Wie kam es dazu?“), ihrem persönlichen Verhalten (unterstützend oder verhindernd), den entsprechenden Aktivitäten im Vorfeld sowie nach ihrer Haltung zu allgemeinen Kriterien bei Schulformwechseln befragt.⁹

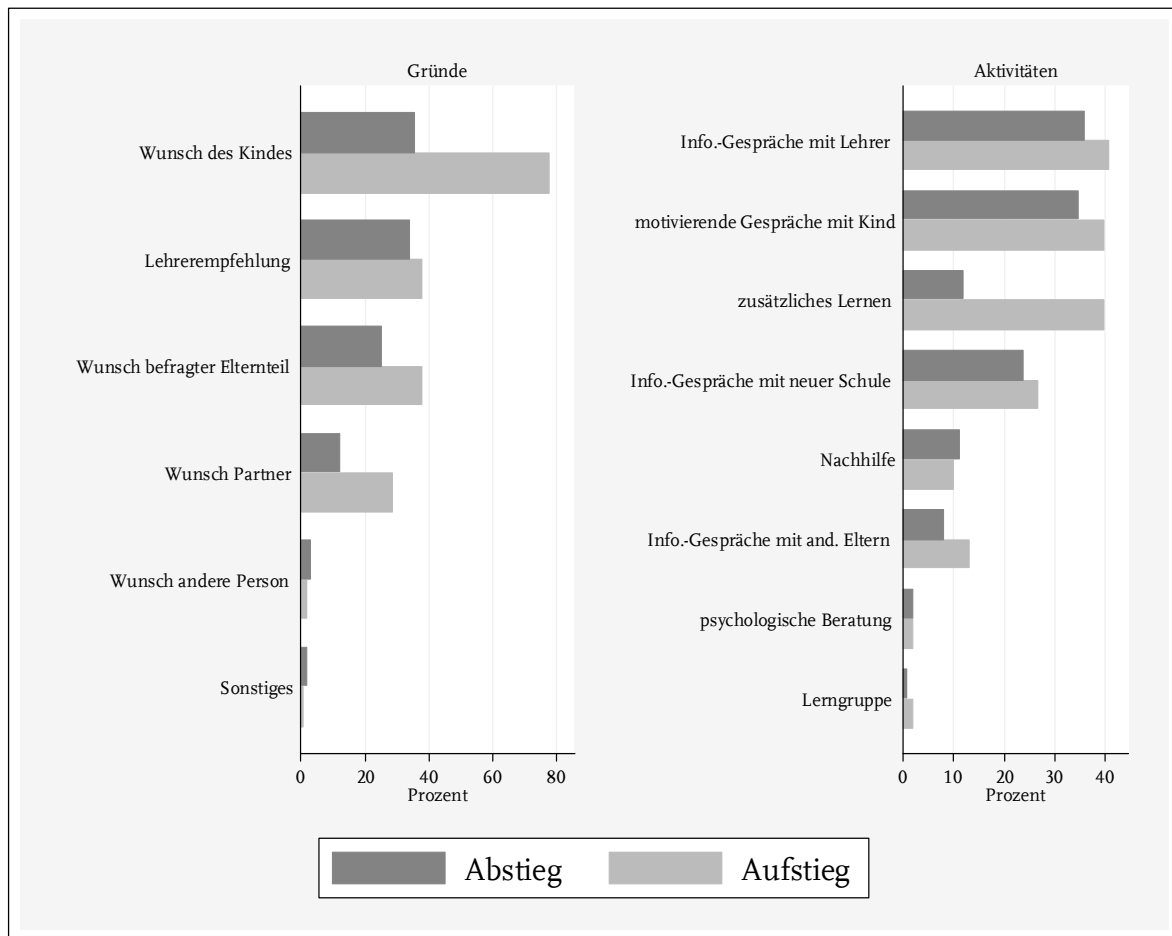
Abbildung 5 fasst die Ergebnisse hierzu zusammen. Als häufigsten Auslöser für Aufwärtswechsel nennen die Eltern den Wunsch des Kindes. Eine Lehrerempfehlung und die Wünsche der Eltern spielen weiterhin eine Rolle. Im Falle von Abwärtswechseln ist der Wunsch des Zielkindes gleichauf mit der Lehrerempfehlung, was entweder auf eine enge Kommunikation mit der Lehrkraft oder auf eine realistische Selbsteinschätzung des Kindes hindeutet.

Als zentrale Aktivitäten im Vorfeld von Aufstiegswechseln lassen sich zusätzliches Lernen, motivierende Gespräche mit dem Kind und Informationsgespräche mit den Lehrer(inne)n ausmachen. Auch die Informationssuche bei anderen Eltern und Nachhilfeunterricht wird häufig genannt. Abgesehen von zusätzlichem Lernen begleiten diese Aktivitäten auch einen Abstieg.

Fast alle befragten Eltern gaben an, den Wechsel, auch den Abwärtswechsel, zu unterstützen. Im Falle des Abwärtswechsels bedeutet das allerdings nicht, dass die Eltern diesen im Vorfeld nicht eventuell zu verhindern versucht haben, z. B. durch Nachhilfeunterricht. Eher kann eine nachträgliche Rationalisierungstendenz angenommen werden.

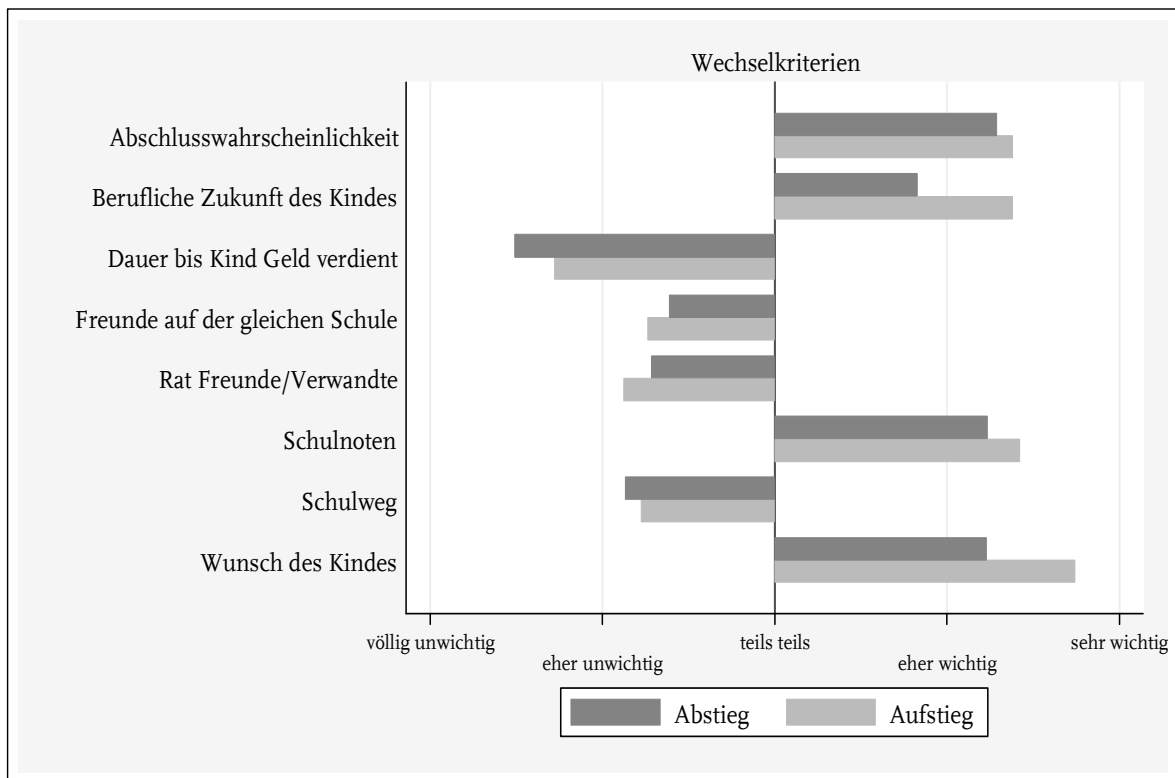
9 Gesamtzahl der Nennungen bei Mehrfachantworten "Gründe": für Aufstiege 187; für Abstiege: 113; Mehrfachantworten „Aktivitäten“: für Aufstiege: 175; für Abstiege: 129.

Abbildung 5: Gründe und Aktivitäten bei Auf- und Abstiegen in Bayern und Hessen, in Prozent



Befragt man die Eltern nach weiteren Kriterien für Schulwechselentscheidungen (s. Abb. 6) und lässt diese Kriterien auf einer Skala von „völlig unwichtig“ bis „sehr wichtig“ einschätzen, so zeigen die Ergebnisse, dass neben den Schulnoten der Wunsch des Kindes, die berufliche Zukunftsperspektive sowie die Abschlusswahrscheinlichkeit wichtig sind. Als unbedeutend werden insbesondere der Kostenaspekt (Dauer bis das Kind eigenes Geld verdient), aber auch der Rat von Freunden und Verwandten, ebenso wie der Schulweg (als weiterer Kostenfaktor) erachtet.

Abbildung 6: Subjektive Kriterien bei Auf- und Abstiegen



Zusammenfassung

Beim Übergang von der Grund- in die Sekundarschule wechseln in Hessen deutlich mehr Schüler(innen) auf eine höhere Schulform als in Bayern. In Bayern stellt auch die Hauptschule zunächst eine wesentliche Option dar. Diese Unterschiede werden insbesondere in den ersten beiden Jahrgängen der Sekundarstufe durch verstärkte Aufwärtsmobilität in Bayern verringert. Es kann festgehalten werden, dass auch in der Sekundarstufe der soziale Hintergrund neben den Bildungserwartungen eine wesentliche Rolle bei Wechselentscheidungen spielt. Speziell der institutionelle Kontext Bayerns, der durch seine restriktive Übergangspraxis mit festen Notengrenzen für erhebliches Revisionspotential von Schulformentscheidungen sorgt, scheint hier bedeutsam zu sein. Subjektiv spielen für die Eltern die Erfolgsaussichten und die Motivation der Schüler(innen), neben deren Leistung und möglichen beruflichen Perspektiven, eine wesentliche Rolle bei Übergangentscheidungen. Kostenaspekte scheinen eher untergeordnet zu sein.

Literatur

- Baumert, J., & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbe- teiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159-202). Opladen: Leske & Budrich.
- Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Werterwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(3), 450-474.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Liegmann, A. (2007). *Schulformwechsel. Eine empirische Analyse der subjektiven Sicht von Schülerinnen und Schülern auf ein Selektionsereignis*. Dissertation. Universität Duisburg-Essen. Verfügbar unter: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=17036>. Geprüft am 01.05.2014.
- Müller, W. & Pollak, R. (2004). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 311-325). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimpl-Neimanns, B. (2000). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Em- pirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwi- schen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(4), 636-669.
- Stubbe, T. C. (2009). *Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte, So- ziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Zielonka, M., Relikowski, I., Kleine, L., Luplow, N., Yilmaz, E., Schneider, T. & Blossfeld, H.-P. (2013). Migrations- und geschlechtsspezifische Disparitäten in der Primar- und Sekundarstufe. Befunde aus der Längsschnittstudie BiKS-8-14. In S. Hupka & A. Hadjar, 2013 (Hrsg.), *Geschlecht, Migrationshin- tergrund und Bildungserfolg* (S.133-158). Weinheim: Beltz.