

Kai Maaz/Cornelia Hausen/Nele McElvany/Jürgen Baumert

Stichwort: Übergänge im Bildungssystem

Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe

Schlüsselwörter: Bildungsentscheidungen; Übergänge; Entscheidungsmodelle; Wert-Erwartungstheorie; Übergangsforschung; soziale Ungleichheit; Bildungsungleichheit

Keywords: educational decisions; transition; decision-making models; subjective expected utility (SEU theory; transition research; social inequality; educational inequality)

1 Einleitung

Der Lebenslauf insbesondere junger Menschen ist durch eine Vielzahl von Übergängen gekennzeichnet. Neben den entwicklungsbiologischen Übergängen vom Kindes- in das Jugend- und Erwachsenenalter, die von jedem Individuum vollzogen und bewältigt werden müssen, gibt es im Kontext des Bildungssystems eine Reihe von Übergängen, die an konkrete rechtliche oder gesellschaftliche Regelungen gebunden sind. Kinder sowie Eltern werden von Beginn der Bildungsbiographie an mit Entscheidungssituationen konfrontiert: von der Wahl des Kindergartens und der Grundschule, über den Wechsel in die weiterführenden Schulen nach Abschluss der Grundschule und den Übergang in die gymnasiale Oberstufe oder in eine berufliche Ausbildung bis zur Aufnahme eines Studiums. An all diesen Gelenkstellen sind Entscheidungen im Kontext institutioneller Strukturen und administrativer Regelungen zu treffen, die in einem differenzierten Bildungssystem einen weit reichenden Einfluss auf die Bildungsbiographien der Schülerinnen und Schüler haben.

Die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Übergängen im Bildungssystem sowie das öffentliche Interesse an dieser Thematik resultieren vor allem aus den nach wie vor bestehenden sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung. Wenngleich sich im deutschen Sekundarschulsystem eine Modernisierung vollzogen hat, die sich primär darin abbildet, dass die Zugänge zu verschiedenen Schulabschlüssen flexibler geworden sind (vgl. BAUMERT/TRAUTWEIN/ARTELT 2003; KÖLLER/WATERMANN/TRAUTWEIN 2004), ist der Zugang zu den weiterführenden Schulen nach wie vor mit einer erheblichen sozialen Selektivität verbunden (vgl. BAUMERT/SCHÜMER 2001, 2002; BECKER 2000a, 2004; EHMKE u.a. 2004; MÜLLER/POLLAK 2004). Bildungsungleichheiten dieser Art gaben den Anlass,

Erklärungsmodelle zu entwickeln, die die Wirkmechanismen für das Zustandekommen sozialschichtabhängiger Bildungsbeteiligung spezifizieren. In der Bildungs- und Sozialstrukturforschung besteht Einigkeit darüber, dass die entscheidenden Stationen für die Entstehung von Bildungsungleichheiten die Gelenkstellen von Bildungsverläufen sind (vgl. BAUMERT/SCHÜMER 2001; DITTON 1992; MARE 1981; MERKENS/WESSEL 2002; SCHNABEL u.a. 2002). Da die Bildungsbiographie durch eine Vielzahl solcher Gelenkstellen gekennzeichnet ist, an denen individuelle Entscheidungen getroffen werden müssen, spiegeln soziale Disparitäten im Bildungssystem den kumulativen Effekt früherer Bildungsentscheidungen wider (vgl. BAUMERT/WATERMANN/SCHÜMER 2003). Bildungsungleichheit kann demnach als „aggregierte Folge vorausgegangener individueller Bildungsentscheidungen“ (KRISTEN 1999, S. 16) verstanden werden. Diese Bildungsentscheidungen finden in der Bundesrepublik an institutionell festgelegten Übergangspunkten statt, sodass insgesamt auch von einem „sequenziellen Entscheidungsprozess“ gesprochen werden kann (vgl. ebd.). Auf diesen Übergangspunkten liegt in der Regel auch der Fokus der theoretischen Ansätze zur Erklärung von Bildungsentscheidungen, die aufgrund der kontextuellen Rahmenbedingungen die jeweiligen Bildungsentscheidungen zu erklären versuchen.

Der folgende Beitrag legt einen Schwerpunkt auf die Analyse von Übergangs- bzw. Bildungsentscheidungen. Aufgrund der zentralen Bedeutung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe für den Bildungs- und Lebensverlauf junger Menschen (vgl. MERKENS/WESSEL 2002; SCHNABEL u.a. 2002) wird für die Darlegung des theoretischen Rahmens und für den Überblick über den Forschungsstand dieser Übergänge in den Blick genommen. Unberücksichtigt blieben im Rahmen dieses Beitrags andere Übergänge im Bildungssystem, wie z.B. der Übergang in die Grundschule (vgl. KRISTEN 2005), Übergänge innerhalb der Sekundarstufe I (vgl. BELLENBERG 1999; MAUTHE/RÖSNER 1998), in die gymnasiale Oberstufe (vgl. MÜLLER/POLLAK 2004; SCHNABEL/SCHWIPPERT 2000) und in das tertiäre Bildungssystem (vgl. BECKER 2000c; MAAZ 2006; WATERMANN/MAAZ 2006).

Zur Darstellung der Forschung zu Übergangs- bzw. Bildungsentscheidungen anhand des Übergangs in die Sekundarstufe wird zuerst auf die Entwicklung theoretischer Bezüge zur Analyse von Übergängen im Bildungssystem eingegangen. Sodann werden innerhalb dieses Rahmens verschiedene theoretische Konzepte vorgestellt, die zur Genese von Bildungsentscheidungen herangezogen werden können. Der Überblick verfolgt dabei das Ziel, verschiedene theoretische Ansätze aus der Soziologie und aus der Psychologie darzustellen und zueinander in Beziehung zu setzen. Während die Soziologie – von Makrophänomenen der sozialen Ungleichheit ausgehend – verschiedene Mikromodelle auf Akteursebene entwickelt, wird durch die Fokussierung der Psychologie auf die Akteursebene eine differenziertere Darstellung der dortigen Prozesse möglich, die sich ergänzend in das Gesamtbild der Bildungsentscheidung einfügen. Daran anschließend wird exemplarisch für den Übergang in die Sekundarstufe I der empirische Forschungsstand referiert. Der Beitrag endet mit einer kurzen Zusammenfassung.

2 Entwicklung theoretischer Bezüge für die Analyse von Bildungsentscheidungen und –übergängen

In der soziologischen Forschung hat die Analyse von Bildungsübergängen eine lange Tradition. Auslöser für die Beschäftigung mit Bildungsübergängen war die nach sozialen Merkmalen ungleiche Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schulformen des Sekundarschulsystems und die damit verbundenen differenziellen Berufschancen. Seit den 1960er-Jahren konnten verschiedene Studien zeigen, dass der Bildungserfolg – definiert über den erreichten Schulabschluss – mit Merkmalen wie der Schicht-, Geschlechts- und Religionszugehörigkeit zusammenhängt (vgl. GRIMM 1966; DITTON 1992; PEISERT 1967; KÖHLER 1992; MÜLLER/HAUN 1994). Analysen zur Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schulformen hatten zunächst deskriptiven Charakter, da sie das Ergebnis herkunftsbezogener Bildungsentscheidungen und -übergänge in den Blick nahmen, nicht aber die Entscheidung oder den Übergang selbst (für einen Überblick vgl. MÜLLER 1998; KRISTEN 1999). Eine Schwerpunktverlagerung auf die Bildungsentscheidung selbst als Forschungsgegenstand ging mit dem von Raymond BOUDON (vgl. 1974) entwickelten *mikrosoziologischen Ansatz zur Wahl von Bildungswegen* einher. Hierbei handelt es sich um ein theoretisches Modell zur Analyse von Bildungsungleichheiten, mit dem sich der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsungleichheit – also auch die sozialschichtspezifische Bildungsentscheidung – spezifizieren lässt.

Diese *inhaltliche* Schwerpunktverlagerung ging einher mit der ebenfalls in den 1960er-Jahren anzueselnden zunehmenden Integration ökonomischer Ansätze in die Soziologie. In diesem Rahmen wurde aus dem neoklassischen Modell die *Humankapitaltheorie* entwickelt, welche die Ausgangsbasis verschiedener Modelle zur Bildungsentscheidung bildete (vgl. BECKER 1993). Nach den Annahmen der Humankapitaltheorie wird dann in Bildung investiert, wenn es sich unter Berücksichtigung der Kosten lohnt (vgl. HELBERGER/PALAMIDIS 1989, S. 205). Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass die Investition in Bildung langfristig zu einer Verbesserung der Arbeitsmarktchancen führt und sich z.B. im Berufsprestige oder im sozioökonomischen Status äußert. Mithilfe der Humankapitaltheorie gelang erstmals eine systematische Integration verschiedener Einflussfaktoren auf die Bildungsentscheidung (vgl. HELBERGER/PALAMIDIS 1989, S. 218). Gemeinsam mit BOUDONS theoretischem Rahmen bietet die Humankapitaltheorie die Grundlage für die in Folge entwickelten soziologischen Modelle.

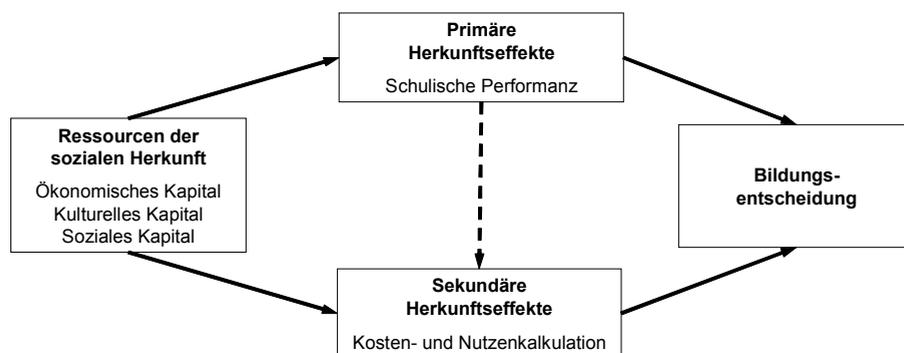
Da spätere Formalisierungsansätze insbesondere auf BOUDONS Theorie zum rationalen Wahlverhalten zurückgehen, soll dieser Ansatz im Folgenden dargestellt werden und als Bezugsrahmen für die im dritten Abschnitt vorgestellten soziologischen und psychologischen Modelle dienen. Daran anschließend wird ein Überblick über die Entwicklung psychologischer Wert-Erwartungs-Modelle gegeben, die eine lange Forschungstradition besitzen und zu einer Formalisierung verschiedener Modelle beigetragen haben.

2.1 BOUDONS Modell rationaler Wahlentscheidungen

BOUDON zufolge ist Bildungsungleichheit das Ergebnis individueller Bildungsentscheidungen, die in einem institutionellen Kontext des Bildungssystems getroffen werden (vgl.

auch BECKER 2003; BREEN/GOLDTHORPE 1997; ERIKSON/JONSSON 1996). Nach BOUDON ergeben sich Bildungsentscheidungen aus einem inneren Zusammenhang zwischen der schulischen Leistung der Schülerinnen und Schüler, den Selektionsmechanismen des Bildungssystems und dem familiären Entscheidungsverhalten. Die Selektionsmechanismen des Bildungssystems werden unter anderem durch Übergangsbestimmungen (z.B. Verbindlichkeit der Grundschulempfehlungen) sowie durch die institutionelle Struktur des Bildungssystems bestimmt. Das familiäre oder elterliche Auswahlverhalten wird durch die individuellen Entscheidungen der Schülerinnen und Schüler bzw. ihrer Eltern, denen mehrere Alternativen zugrunde liegen, bestimmt. Sozialschichtspezifische Bildungsentscheidungen resultieren aus Unterschieden in der *Bildungsaspiration* und der *schulischen Leistung* der Kinder. Bildungsungleichheiten kommen demnach durch herkunftsabhängige Bildungsentscheidungen und der zwischen den Sozialschichten variierenden Leistungsperformanz der Kinder zustande. Für die Erklärung unterschiedlicher Bildungsentscheidungen führt BOUDON die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten der Sozialschichtzugehörigkeit ein (vgl. Abbildung 1).

Abb. 1: Vereinfachtes Modell zur Genese von Bildungsentscheidungen nach BOUDON



(Quelle: BECKER/LAUTERBACH 2004, S. 12).

Primäre Effekte äußern sich in Unterschieden zwischen den sozialen Schichten, die sich auf die schulischen Leistungen der Kinder auswirken. Dieser Unterschied im erworbenen Kompetenzniveau, so die Annahme, ist primär von der sozialen Herkunft abhängig. Je niedriger der sozioökonomische Status der Familien, desto eingeschränkter ist der Schulerfolg. Dabei wird neben genetischen Bedingungsfaktoren vor allem der Einfluss der nichtmonetären Ressourcen, wie z.B. des sozialen oder kulturellen Kapitals (vgl. hierzu BOURDIEU 1973), und die Interaktionen von Anlage und sozialer sowie materieller Umwelt diskutiert. So stehen den Kindern aus sozial weniger begünstigten Familien weniger Ressourcen zur Verfügung, die die Entwicklung eines Kindes positiv beeinflussen können. Zudem können die Sozialisationsbedingungen dazu führen, dass Kinder die familiären Lerngelegenheiten nicht optimal nutzen (vgl. BROOKS-GUNN/DUNCAN 1997). Dieser herkunftsbezogene Sozialisationseffekt äußert sich schließlich darin, dass sich Familien verschiedener Sozialschichten bei der Vermittlung der Sprachkultur, in der Lern- und Bildungsmotivation sowie dem selbstregulierten Handeln und Lernen voneinander unterscheiden, sodass sich sozialschichtspezifisch habitualisierte Lerngewohnheiten identifizieren lassen (vgl. BECKER 2004). Diese Unterschiede in der außerschulischen Bildung

schlagen sich auch in den schulischen Leistungen der Kinder nieder. So starten die Kinder aus niedrigeren sozialen Schichten mit geringerem Vorwissen ihre Schullaufbahn und erreichen schlechtere schulische Leistungen als Kinder aus sozial privilegierten Schichten (vgl. BRADLEY/CORWYN 2002). So gesehen führen primäre Herkunftseffekte sowohl im Hinblick auf die individuelle Leistungsperformanz als auch auf die Ressourcenausstattung zu einer ungleichen Ausgangsverteilung.

Sekundäre Effekte stellen soziale Disparitäten dar, die aus der Bildungsaspiration und dem damit verbundenen unterschiedlichen Entscheidungsverhalten der verschiedenen Schichten, auch bei gleichen Kompetenzen, resultieren. Ist eine Entscheidung über den Besuch einer weiterführenden Bildungseinrichtung zu treffen, liegen bei den Angehörigen der verschiedenen sozialen Schichten unterschiedliche Entscheidungskalküle (z.B. Kosten-Nutzen-Bewertungen) vor. Bildungsentscheidungen werden im Kontext der eigenen sozialen Stellung getroffen und sind vor dem Spiegel der familiären Lebensplanung und des Bildungsdenkens zu verstehen. Der sekundäre Herkunftseffekt ist demnach ein kumulativer Effekt der verinnerlichten Sozialschichtzugehörigkeit. Die Erklärung der sekundären Effekte der Sozialschichtzugehörigkeit findet ihre Ursprünge in der *Social Position Theory* (vgl. KELLER/ZAVALLONI 1964), nach der sich das jeweilige Bildungsziel der Akteure an der aktuellen sozioökonomischen Position orientiert. Der mit der Entscheidung für einen bestimmten Bildungsgang angestrebte Bildungsabschluss wird in Relation zur Sozialschicht der familiären Herkunft interpretiert. So ist die soziale Distanz, die z.B. für den Erwerb des Abiturs überwunden werden muss, für ein Kind, dessen Eltern einen Hauptschulabschluss haben, weitaus höher als für ein Kind aus einer Akademikerfamilie. Entsprechend werden gleiche Bildungsabschlüsse je nach soziokulturellem Hintergrund unterschiedlich bewertet und angestrebt. Dies führt nach BOUDON bei sozioökonomisch höhergestellten Familien zu einer zusätzlichen Erhöhung des Bildungsnutzens und zudem zu einem höheren Risiko, bei Nichterreichung des elterlichen Bildungsabschlusses den familiären Status nicht halten zu können, während niedrigere Bildungsschichten den Bildungsnutzen nicht so hoch einschätzen und auch der Status weniger über den Bildungsabschluss definiert ist. Zusätzlich zu diesem variierenden Bildungsnutzen werden die relativ zum Gesamteinkommen zu betrachtenden Bildungskosten berücksichtigt. Die Kostenkomponente symbolisiert den Wert der erwarteten direkten und indirekten Kosten für eine Bildungsentscheidung.

Die Wahl einer Bildungsalternative kann demnach als ein Ergebnis des Zusammenwirkens von primären und sekundären Effekten der Sozialschichtzugehörigkeit betrachtet werden (vgl. Abbildung 1). Während die primären Effekte über die Leistung der Schülerinnen und Schüler überwiegend die Erfolgswahrscheinlichkeit der Bildungsinvestition bestimmen, führen die sekundären Effekte zudem zu variierenden Kosten- und Nutzenkalkulationen zwischen den verschiedenen sozialen Schichten.

Das Modell von BOUDON folgt den Grundannahmen der *Wert-Erwartungs-Theorie*, die ihre Ursprünge in der Ökonomie findet (vgl. NEUMANN/MORGENSTERN 1944). Der Kern der Wert-Erwartungs-Theorie besteht in der Annahme, dass Individuen bei der Entscheidungsfindung kalkulieren, welche Erträge sich aus dem Besuch eines bestimmten Bildungsgangs ergeben und welche Kosten damit verbunden sind. So wird dann aus einem Pool von Möglichkeiten diejenige gewählt, die den höchsten Nutzen verspricht (vgl. BOUDON 1974). ESSER formuliert das Grundprinzip der Wert-Erwartungs-Theorie wie folgt: „Versuche Dich vorzugsweise an solchen Handlungen, deren Folgen nicht nur wahrscheinlich, sondern Dir *gleichzeitig* auch etwas wert sind! Und meide ein Handeln,

das schädlich bzw. zu aufwendig für Dich ist *und/oder* für Dein Wohlbefinden keine Wirkung hat!“ (ESSER 1999, S. 248, Hervorhebungen im Original). Das Handeln von Individuen ist nach dieser Vorstellung zielgerichtet, und die Entscheidungsfindung wird durch eine rationale Abwägung von Kosten, Nutzen und Erfolgsaussichten gesteuert. Individuen verhalten sich folglich nutzenmaximierend und wählen die Handlungsalternative, die den größten subjektiven Nutzen verspricht.

In neueren soziologischen Modellen wurden die zentralen Größen der Theorie von BOUDON (Kosten, Nutzen und Erfolgswahrscheinlichkeiten) aufgenommen, weiterentwickelt und formalisiert (vgl. ERIKSON/JONSSON 1996; BREEN/GOLDTHORPE 1997; ESSER 1999). Bevor auf die Weiterentwicklungen und Formalisierungen eingegangen wird, werden Entwicklungen der Wert-Erwartungs-Modelle innerhalb der Psychologie skizziert, die eine wesentlich längere Tradition als in der Soziologie und einen weitergehenden Anspruch haben, wenngleich sie bisher nicht auf die Bildungsentscheidung selbst übertragen wurden.

2.2 Wert-Erwartungs-Modelle in der Psychologie

Wert Erwartungstheoretische Ansätze¹ nehmen eine bedeutende Rolle in den psychologischen Theorien der Motivation menschlichen Handelns ein. Bereits in den theoretischen Formulierungen von Kurt LEWIN (Feldtheorie) und Edward Chace TOLMAN (kognitive Lerntheorie) in den 1930er- und 1940er-Jahren sind die Ansätze von Erwartung und Wert erkennbar. Voneinander unabhängig kommen LEWIN und TOLMAN bei der Erklärung zielgerichteten Verhaltens zur selben Aussage: Zielgerichtetes Verhalten ist durch die beiden Komponenten Erwartung und Valenz (bzw. Zielverlangen) erklärbar (vgl. RANK 1997). Mit der mathematischen Formulierung des zielgerichteten Verhaltens als Produkt aus dem Erwartungs- und Wertkonstrukt sprechen LEWIN und TOLMAN frühzeitig den Grundgedanken der Wert-Erwartungs-Modelle aus.

Einen bedeutenden Beitrag zur Entwicklung der Wert-Erwartungs-Modelle leistete John W. ATKINSON (vgl. 1957), der in den 1950er- und 1960er-Jahren im Rahmen der Leistungsmotivationsforschung das Zusammenwirken von Erfolgswahrscheinlichkeit und Nützlichkeit untersuchte. Kerngedanke der Theorie ist, dass sich (Leistungs-)Verhalten aus einem Appetenz-Aversions-Konflikt zwischen den Verhaltenstendenzen (Erfolg zu suchen bzw. Misserfolg zu vermeiden) ergibt. Dabei hängen die Verhaltenstendenzen sowohl von Situationsmerkmalen als auch von Personenmerkmalen ab. Zu den Situationsmerkmalen zählen Erwartungen (Wahrscheinlichkeit von Erfolg bzw. Misserfolg) sowie Anreize (Valenz von Erfolg bzw. Misserfolg). Zu den zentralen Personenmerkmalen gehören einerseits die Hoffnung auf Erfolg und andererseits die Furcht vor Misserfolg. ATKINSON geht dabei davon aus, dass Personen bei der Suche nach Erfolg dazu neigen, Risiken zu meiden und leichte Aufgaben wählen. Gleichzeitig stellen Aufgaben, deren Bewältigung einen großen Nutzen versprechen, einen besonderen Anreiz dar. Allerdings schließen sich – so ATKINSON – leicht realisierbarer Erfolg und maximaler Nutzen weitgehend gegenseitig aus: Leicht zu bewältigende Aufgaben gehen mit einer hohen Erfolgserwartung einher und erscheinen unattraktiv. Als begehrenswert und attraktiv werden solche Aufgaben eingeschätzt, deren Lösung unter Schwierigkeiten und Risiken erfolgt. Diese Ambivalenz erfordert einen Kompromiss. Eine erfolgsorientierte Person meidet so Ziele mit einem hohen Anreiz, weil sie verfehlt werden können, parallel meidet sie auch

leicht realisierbare Ziele, weil sie einen zu geringen Nutzen versprechen, und entschließt sich für Ziele, die mit einer mittleren Erfolgswahrscheinlichkeit realisiert werden können und auch einen mittleren Nutzen „garantieren“. Die Motivation, sich einer Aufgabe zu stellen, ist demnach ein Produkt aus den Erfolgserwartungen und den Werteinschätzungen. Für ATKINSON sind Wert und Erwartung nicht mehr unabhängig voneinander, sondern stehen in invers-linearer Beziehung zueinander. Dabei wird das Misserfolgsmotiv als ausschließlich hemmend angesehen. HECKHAUSEN (vgl. 1989; HECKHAUSEN/HECKHAUSEN 2006) zufolge ist ATKINSONS Modell, das als Risikowahlmodell in die Literatur eingegangen ist, eine bedeutsame Fortentwicklung der Wert-Erwartungs-Theorien. So gewichtet er als erster die Wertkomponente mit einer überdauernden Motivkomponente und nimmt bereits in den 1950er-Jahren eine Formalisierung des Wert-Erwartungs-Ansatzes als multiplikativen Term vor. Die empirische Anwendung des multiplikativen Terms hat sich, insbesondere in experimentellen Studien, allerdings nur bedingt bewährt.

In den 1970er-Jahren schließen Martin FISHBEIN und später Icek AJZEN im Rahmen der Einstellungsforschung an die genannten Arbeiten an und entwickeln die *Theory of Reasoned Action* (vgl. FISHBEIN/AJZEN 1975) und die daraus resultierende *Theory of Planned Behavior* (vgl. AJZEN 1991). Ebenfalls in den 1970er-Jahren beginnt Jacquelynne S. ECCLES Erweiterungen und modelltheoretische Modifikationen des Wert-Erwartungs-Modells vorzunehmen. Sowohl auf das zentrale Modell von ECCLES als auch auf das AJZEN-Modell wird im folgenden Abschnitt genauer eingegangen.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass werterwartungstheoretische Ansätze in den psychologischen Theorien der Motivation menschlichen Verhaltens seit langem eine große Rolle spielen. Dabei ist das Modell insgesamt in der Psychologie umfassend empirisch und vor allem experimentell untersucht und kann auf eine gute Instrumentierung zurückgreifen, allerdings ohne eine inhaltliche Anwendung auf die Analyse von Bildungsübergängen, sodass die psychologischen Modelle dahingehend adaptiert und modifiziert werden müssen.

Vor dem Hintergrund des in diesem Abschnitt abgesteckten theoretischen Bezugsrahmens werden im Folgenden zentrale Entscheidungsmodelle aus der Soziologie und der Psychologie vorgestellt und für den Bildungsübergang adaptiert. Verbindendes Glied der folgenden Darstellung ist die Wert-Erwartungs-Theorie, auf deren Grundannahmen in den unterschiedlichen Modellen zurückgegriffen wird.

3 Die Analyse von Übergängen im Bildungssystem als Analyse von Bildungsentscheidungen

Vor allem die Soziologie, aber zunehmend auch die Psychologie haben sich intensiv mit Übergängen auf die verschiedenen Schulformen beschäftigt. Während die Psychologie sich überwiegend mit den psychischen Konsequenzen des Schulwechsels für die Schülerinnen und Schüler beschäftigte, richtete die Soziologie ihren Fokus vermehrt auf die Ursachen und Konsequenzen von verschiedenen Bildungsübergängen als zentrale Indikatoren und Mediatoren für die Entstehung sozialer Ungleichheit.

3.1 Soziologische Modelle zur Analyse von Bildungsentscheidungen und -übergängen

Beispielhaft werden im Folgenden die soziologischen Ansätze von ERIKSON/JONSSON (vgl. 1996), BREEN/GOLDTHORPE (vgl. 1997) und ESSER (vgl. 1999) vorgestellt. Diese drei Weiterentwicklungen bzw. Formalisierungen werterwartungstheoretischer Modelle haben die neuere Forschung zur Analyse von Bildungsentscheidungen maßgeblich beeinflusst.

(1) *Die Theorie rationaler Bildungsentscheidungen von Erikson/Jonsson.* Eine Formalisierung der Bildungsentscheidung im Rahmen der Wert-Erwartungs-Theorie wurde in den 1990er-Jahren von Jan O. ERIKSON und Robert JONSSON (vgl. 1996) umgesetzt. Sie entwickelten einen Ansatz zur Erklärung schichtspezifischer Unterschiede in Form eines Ländervergleichs zwischen Schweden und Deutschland. Ihre Arbeit ist von der Frage geleitet, wie es zu Differenzen im Ausmaß herkunftsspezifischer Bildungsbeteiligung in unterschiedlichen Ländern kommt und warum die Muster sozialer Disparitäten in Schweden vergleichsweise schwach ausgeprägt sind. Sie gehen analog zu den Prämissen der Humankapitaltheorie davon aus, dass Individuen einen bestimmten Bildungsweg nur dann in Erwägung ziehen, wenn die Bewertung erwarteter Kosten, Erträge und Erfolgswahrscheinlichkeit positiver ausfällt als für die Handlungsalternative(n). Damit ist der Ausgangspunkt ihres Ansatzes wie bei BOUDON (vgl. 1974) das kalkulierende Individuum, das mit der Entscheidung für einen bestimmten Bildungsweg ermittelt, welche Kosten und welchen Nutzen eine Entscheidung nach sich zieht.

Zur Klärung der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Kosten, Bildungserträgen und Erfolgswahrscheinlichkeiten mit der sozialen Herkunft schätzten sie für jede Entscheidungsalternative die Erwartungswerte. Die Bildungserträge B (*benefit*) ergeben sich dabei aus den erwartbaren Statusmerkmalen wie Einkommen und Prestige, sowie – in Analogie zu BOUDON – dem Statusverlustmotiv. Zudem gibt es indirekte und direkte Kosten C (*costs*) und eine Wahrscheinlichkeit P (*probability*), dass das Kind den entsprechenden Bildungsweg auch abschließt. Die Wahrscheinlichkeit ergibt sich aus den Fähigkeiten des Kindes (und somit der höheren Wahrscheinlichkeit schulischen Erfolgs), der Ressourcenausstattung der Eltern, die die Erfolgswahrscheinlichkeiten erhöhen, und institutionellen Besonderheiten des Bildungssystems, die als Randbedingungen auf die Entscheidungssituation wirken. So ergibt die subjektive Werterwartung folgende Gleichung:

$$U = (B-C)P - C(1-P).$$

Eine Vereinfachung dieser Gleichung für das Modell der subjektiven Werterwartung führt zu folgender Gleichung:

$$U = PB - C.$$

Auf diese Weise gebildete Erwartungswerte werden miteinander verglichen und diejenige Bildungsentscheidung getroffen, die den höchsten zu erwartenden Wert einer Bildungsentscheidung besitzt. Der Nettonutzen U (*estimated utility*) einer Bildungsalternative ist demnach eine Funktion der erwarteten Bildungsrendite B , der Erfolgswahrscheinlichkeit P und der erwarteten Kosten C .

Die Autoren gehen in Anlehnung an BOUDON davon aus, dass diese drei Komponenten systematisch zwischen den verschiedenen Sozialschichten variieren: In den oberen Schichten werden die Bildungserträge demnach höher bewertet und auch die Erfolgserwartung liegt höher, während in den unteren sozialen Schichten die relativen Kosten stärker ausgeprägt sind. Kinder aus höheren Sozialschichten haben bessere kognitive Voraussetzungen für gute Schulleistungen als Arbeiterkinder, da Eltern mit hoher Bildung dem Kind in schulischen Belangen besser behilflich sein können, und aufgrund des von vornherein höheren Bildungsniveaus der Familien werden die Kosten eines Statusabstiegs höher. Zudem stellen die Bildungskosten relativ zum Haushaltseinkommen betrachtet eine geringere finanzielle Belastung für statushöhere Eltern dar. Verglichen mit BOUDON betonen die Autoren stärker die primären Herkunftseffekte, die sich in der Erfolgswahrscheinlichkeit äußern, und berücksichtigen zudem institutionelle Faktoren wie Unterschiede in der Dauer der Schullaufbahn bis zum Bildungsabschluss, die bundeslandspezifische elterliche Gebundenheit an die Grundschulempfehlung sowie Bildungsangebot und geographische Erreichbarkeit.

(2) *Der mikrotheoretische Ansatz von Breen/Goldthorpe.* Die Arbeit von Richard BREEN und John H. GOLDTHORPE (vgl. 1997) fand große Resonanz in der bildungssoziologischen Forschung. Die Autoren versuchen durch einen mikrotheoretischen Ansatz die steigende Bildungsbeteiligung, die Stabilität sozialer Ungleichheit der Bildungsbeteiligung und die deutlich schwächer gewordenen Geschlechtseffekte der Bildungsbeteiligung zu erklären.

Das Modell von BREEN/GOLDTHORPE geht ebenfalls auf Überlegungen von BOUDON zurück. Sie verwenden wie BOUDON einen rational-choice-Ansatz, nach dem verschiedene Handlungsalternativen in Hinblick auf den zu erwartenden Nutzen bewertet werden. Grundsätzliches Handlungsmotiv der Eltern beim Grundschulübergang ist das Vermeiden eines sozialen Abstiegs für ihre Kinder. Schließlich übernehmen sie die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten und gehen von der Existenz einer sozialen Klassenstruktur aus.

An den verschiedenen Bildungsübergängen findet ein Entscheidungsprozess statt, bei dem jeweils die Optionen „Verbleib im Bildungssystem“ und „Verlassen des Bildungssystems“ bestehen. Ein Verbleib im Bildungssystem kann sowohl mit Schulerfolg als auch mit Versagen verknüpft sein. Modelliert wird dieser Entscheidungsprozess über die bekannten Komponenten „Kosten des Verbleibs“, „subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit“ und über den jeweiligen Nutzen der verschiedenen Handlungsalternativen einschließlich deren Konsequenzen: „Verbleib und Erfolg“, „Verbleib und Misserfolg“ und „Verlassen“. Die Kosten-Nutzen-Komponenten werden unter Berücksichtigung von vier Randbedingungen gebildet (vgl. BREEN/GOLDTHORPE 1997, S. 282):

- 1) Die Entscheidung, im Bildungssystem zu verbleiben, erhöht die Wahrscheinlichkeit, in die Dienstklasse (service class) einzutreten, wenn der gewählte Bildungsweg erfolgreich beendet wird (im Vergleich zum schulischen Misserfolg und zur Entscheidung, das Bildungssystem zu verlassen).
- 2) Endet die Entscheidung für den Verbleib im Bildungssystem mit einem schulischen Misserfolg, führt dies mit größerer Wahrscheinlichkeit (im Vergleich zur Entscheidung, das Bildungssystem zu verlassen) zum Eintritt in die Unterklasse (underclass).
- 3) Die Option „Verlassen des Bildungssystems“ verbessert (im Vergleich zum Zugang in die Dienstklasse) die Chancen für den Eintritt in die Mittelklasse (working class).

4) Die Entscheidung, das Bildungssystem nicht zu verlassen (gekoppelt mit schulischem Erfolg), führt zu besseren Chancen, in die Dienstklasse einzutreten statt in die Mittelklasse.

Darüber hinaus formulieren BREEN/GOLDTHORPE in Bezug auf die Verteilung von Fähigkeiten und Ressourcen zwei weitere Annahmen. Zum einen gehen sie davon aus, dass die Fähigkeiten unter den Schülerinnen und Schülern normalverteilt sind, wobei der Durchschnitt bei den Schülerinnen und Schülern aus der Dienstklasse höher sei als bei denjenigen aus der Arbeiterklasse. Für die Ressourcenausstattung nehmen sie an, dass Familien der Mittelschicht über mehr Ressourcen verfügen als Familien der Arbeiterklasse.

Für die Erklärung herkunftsspezifischer Bildungsentscheidungen greifen die Autoren auf die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten zurück, die über drei Wirkungsmechanismen in die Bildungsentscheidung einfließen (BREEN/GOLDTHORPE 1997, S. 283ff.):

1. der relativen Risikoaversion (das Stuserhaltmotiv),
2. zwischen den Schichten divergierende kognitive Fähigkeiten und schulische Leistungen der Kinder sowie
3. die unterschiedliche (monetäre und nichtmonetäre) Ressourcenausstattung der Herkunftsfamilie.

Für die Erklärung herkunftsspezifischer Bildungsentscheidungen kommt der relativen Risikoaversion eine besondere Bedeutung zu. Sie stellt das Motiv des Stuserhalts in der Generationenfolge dar und besagt, dass Eltern für ihre Kinder Bildungsentscheidungen vermeiden, die einen sozialen Abstieg nach sich ziehen. Der Mechanismus der relativen Risikoaversion bezieht sich auf den unterschiedlichen Nutzen, den Angehörige verschiedener Klassen einer erreichten Klassenposition beimessen, woraus unterschiedliche Handlungsoptionen resultieren. So können BREEN/GOLDTHORPE zeigen, dass Kinder aus der Dienstklasse eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, im Bildungssystem zu verbleiben, als Kinder aus der Unterklasse (vgl. BREEN/GOLDTHORPE 1997, S. 284). Damit leisten sie einen entscheidenden Beitrag zur Erklärung sozialer Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung.

(3) *Die Wert-Erwartungs-Theorie von Esser.* Die Modellierung der Bildungsentscheidung durch Hartmut ESSER (vgl. 1999, S. 266ff.) ist ebenfalls nutzentheoretisch und Bezugnehmend auf BOUDON (wenn auch stringenter formalisiert). Am Ende der Grundschulzeit stehen den Eltern verschiedene Optionen in Form unterschiedlicher Schultypen offen. Sie können ihr Kind zur Hauptschule oder auf eine weiterführende Schule (zumeist Realschule, Gymnasium) schicken. Die Konsequenzen der jeweiligen Entscheidungen ergeben sich in diesem Modell aus den Bildungsrenditen U , dem Wert eines drohenden Statusverlustes $-SV$, den Kosten C , der Wahrscheinlichkeit für den Bildungserfolg p und der Wahrscheinlichkeit eines Statusverlustes, wenn auf weiterführende Bildung verzichtet wird, c . Als Grundmodell der Bildungsentscheidung für die beiden Entscheidungsoptionen Hauptschule (HS) versus weiterführende Schule (wS) ergeben sich folgende Nutzen-gleichungen (vgl. ESSER 1999, S. 167):

$$U(HS) = c(-SV) \text{ und } U(wS) = pU + (1-p)c(-SV) - C.$$

Die Entscheidung zugunsten weiterführender Bildung wird dann getroffen, wenn der Nutzen dieser Entscheidungsalternative größer ist als der der Alternative, das heißt, wenn

$$U(wS) > U(HS).$$

Für die Entscheidung zu einer weiterführenden Bildung ergibt sich dann:

$$pU+(1-p)c(-SV)-C > c(-SV).$$

Nach Transformation gelangt man zu folgender Ungleichung:

$$U+cSV > C/p.$$

Auf der linken Seite der Ungleichung stellt der Term $U+cSV$ die Bildungsmotivation dar und der Quotient C/p auf der rechten Seite der Ungleichung das Investitionsrisiko (ESSER 1999, S. 270). Je höher der erwartete Bildungsertrag und je höher der erwartete Statusverlust bei einer suboptimalen Bildungsentscheidung ist, desto höher ist die Bildungsmotivation. Je unsicherer bei konstanten Kosten der Bildungserfolg ist, desto größer wird das Investitionsrisiko. Die Entscheidung, das Kind auf eine höhere weiterführende Schule zu schicken, wird dann getroffen, wenn die Bildungsmotivation größer als das Investitionsrisiko ist.

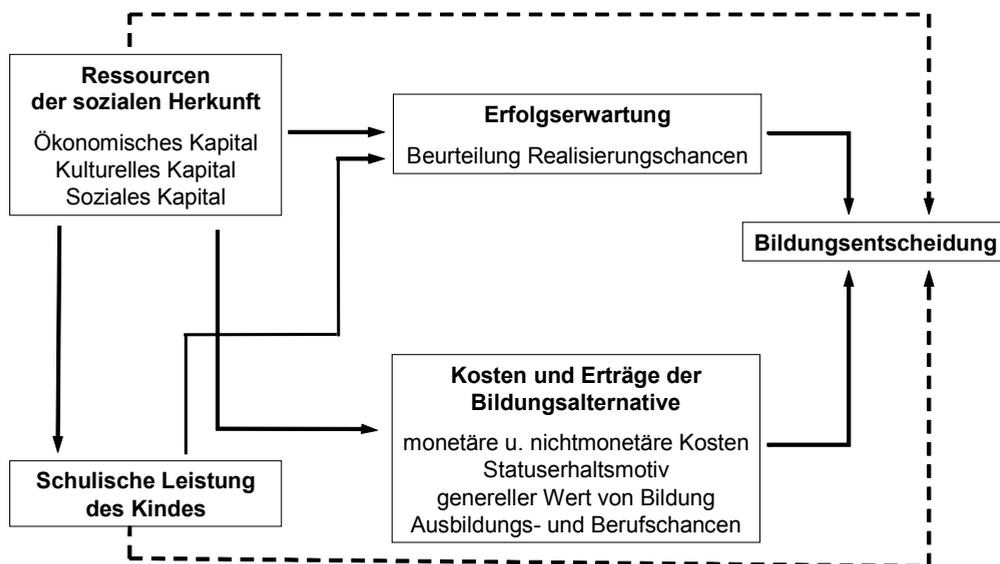
Klassenspezifische Unterschiede erklärt ESSER (vgl. 1999, S. 270f.) einerseits über die geringere Erfolgserwartung bei Kindern aus statusniedrigeren Familien, die zu einem höheren Investitionsrisiko führt, und andererseits über die größere Bildungsmotivation in den höheren Schichten. In den Unterschichten ist ein sozialer Abstieg kaum möglich. Des Weiteren ist das Risiko eines Statusverlusts in den statushöheren Sozialschichten größer als in den statusniedrigeren. Somit führt schon alleine die Möglichkeit des Statusverlusts in den höheren Schichten zu einer höheren Bildungsmotivation. Auf BOUDON bezogen äußern sich somit die primären Effekte für Familien aus statusniedrigeren Schichten in der geringeren Erfolgswahrscheinlichkeit und dem damit verbundenen höheren Investitionsrisiko. Die sekundären Effekte zeigen sich dagegen in der niedrigeren Bildungsmotivation, die auch bei grundsätzlich gleicher Einschätzung des Bildungswertes allein durch das geringere Statusverlustrisiko bedingt ist.

Bildungsungleichheit ist für ESSER ein Ergebnis von Entscheidungen in den Familien, die sie in Anbetracht ihrer subjektiven Sicht der Umstände treffen (vgl. ESSER 1999, S. 266). Für ihn stellen demnach sekundäre Effekte der Sozialschichtzugehörigkeit den entscheidenden Mechanismus für die Entstehung von Bildungsungleichheiten dar. Bei der Formalisierung des Entscheidungsprozesses als eine rationale Wahlentscheidung greift ESSER auf Arbeiten von BOUDON (vgl. 1974), ERIKSON/JONSSON (vgl. 1996) sowie BREEN/GOLDTHORPE (vgl. 1997) zurück. ESSER entwickelt die Wert-Erwartungs-Theorie nicht neu, stellt aber z.B. im Gegensatz zu ERIKSON/JONSSON (vgl. 1996) das Motiv des Stuserhalts besonders heraus, indem er ihm einen eigenen Nutzen- und Erwartungswert zuordnet (vgl. BECKER 2000a). Das Motiv des Stuserhalts kann als wichtiges Element für die Entstehung und Persistenz von Bildungsungleichheit bezeichnet werden (vgl. GOLDTHORPE 2000). Die zusätzliche Berücksichtigung des Motivs des Stuserhalts führt schließlich dazu, dass auch bei gleichen Kosten- und Nutzenabschätzungen die Werte für die Bildungsmotivation und das Investitionsrisiko zwischen den sozialen Klassen variieren (vgl. BREEN/GOLDTHORPE 1997). Diese Variationen können auch als Vermittlung eines sekundären Herkunftseffekts betrachtet werden.

Innerhalb der Soziologie gehen alle neueren Ansätze zur Analyse von Bildungsentscheidungen auf BOUDONS Differenzierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte zurück und unterscheiden sich in erster Linie durch die Gewichtung der unterschiedlichen Parameter für den Entscheidungsprozess (vgl. KRISTEN 1999, S. 36). Fasst man diese theoretischen Ansätze zusammen, folgt die Entscheidung, auf welche Schule ein Kind ge-

schickt wird, einer Evaluierung der mit der Entscheidung verbundenen Kosten und dem Nutzen (z.B. Stuserhalt) sowie der Wahrscheinlichkeit, dass das Kind auch tatsächlich den Schultyp erfolgreich bewältigen kann, um die in der Zukunft liegenden Bildungsrenditen zu erhalten (vgl. Abbildung 2). Sowohl die Erfolgserwartung als auch der Bildungsnutzen hängen von dem sozioökonomischen Hintergrund ab, der in der Regel über Bildung, beruflichen und sozioökonomischen Status der Eltern bzw. in Anlehnung an BOURDIEU (vgl. 1973, 1983) über die verschiedenen Kapitalien operationalisiert wird, und von den tatsächlichen Leistungen des Kindes, die teilweise wiederum vom sozialen Hintergrund abhängen. Die primären Effekte äußern sich in dem direkten Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Schulleistungen des Kindes und die Erfolgserwartung, während sich die sekundären Effekte in dem Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf den Bildungsnutzen und somit auf die Bildungsaspiration der Eltern widerspiegeln.

Abb. 2: Vereinfachtes Modell der Genese von Bildungsentscheidungen nach den Grundannahmen der Wert-Erwartungs-Theorie



3.2 Psychologische Modelle zur Analyse von Bildungsentscheidungen und -übergängen

Die Psychologie hat sich hinsichtlich des Wechsels von der Primar- in die Sekundarstufe vor allem mit Copingstrategien der Kinder oder den Konsequenzen für das Lernverhalten beschäftigt (vgl. LOHAUS u.a. 2004; SIRSCH 2003) und weniger mit der Übergangsentscheidung selber. Sie bietet aber verschiedene theoretische Ansätze, die ihren Ursprung in den in Abschnitt 2.2 skizzierten Wert-Erwartungs-Modellen finden und sich auf die Bildungsentscheidung übertragen lassen, sodass sich soziologische und psychologische Modelle wechselseitig ergänzen. Im Folgenden werden zwei zentrale Modelle vor-

gestellt und für Bildungsentscheidungen adaptiert. Zunächst wird das in den 1980er-Jahren entwickelte *erweiterte Wert-Erwartungs-Modell der Leistungsmotivation und des Leistungsverhaltens* von ECCLES u.a. (vgl. 1983) erörtert, das bereits für die Analyse von schulischem Kurswahlverhalten – das in den USA als ein Äquivalent von Bildungsentscheidungen verstanden werden kann – angewendet wurde (vgl. KÖLLER u.a. 2000; KÖLLER/BAUMERT/SCHNABEL 2001; NAGY u.a. im Druck). Daran anschließend wird die *Theory of Planned Behavior* von AJZEN (vgl. 1991) dargestellt. Beiden Modellen liegt ein nutzentheoretischer Ansatz zugrunde. Im Gegensatz zu den bisher vorgestellten soziologischen Modellen werden allerdings bei den Kosten-Nutzen-Kalkulationen und Wahrscheinlichkeitseinschätzungen zusätzliche psychologische Komponenten berücksichtigt.

(1) *Das erweiterte Wert-Erwartungs-Modell von Eccles.* ECCLES entwickelte in den 1980er-Jahren gemeinsam mit ihren Kollegen ein allgemeines Modell zur Erklärung von intentionalem Verhalten, Einstellungen und Entscheidungen. Dieses Modell wurde in verschiedenen Analysen zu Bildungs- oder Karriereentscheidungen, Leistungsverhalten, Durchhaltevermögen bei schwierigen Aufgaben oder Anstrengung bei zielgerichteten Aktivitäten umgesetzt und überprüft (vgl. ECCLES u.a. 1983; ECCLES/BARBER/JOZEFOWICZ 1999; ECCLES 2005; WIGFIELD/ECCLES 2000). Sie erweitert in Anlehnung an ATKINSON die im zweiten Abschnitt vorgestellten werterwartungstheoretischen Modelle, indem sie unter anderem die Wertkomponente weiter ausdifferenziert und das Modell durch eine Approximation der Erwartung durch das Selbstkonzept und die Berücksichtigung von Opportunitätskosten modifiziert. Sowohl die Wert- als auch die Erwartungskomponente sind in ihrem Modell elaborierter als in den Ursprungsmodellen und werden mit psychologischen und soziokulturellen Einflussfaktoren in Verbindung gebracht.

Entscheidungen und letztlich auch das Verhalten werden in dem Modell als Ergebnis wahrgenommener positiver und negativer Eigenschaften der Aufgabe und der mit der Entscheidung verbundenen Kosten angesehen. Zentrale direkte Determinanten der Entscheidung sind der subjektive relative *Wert* und die Erwartung der *Wahrscheinlichkeit* eines Erfolges, die den verschiedenen Alternativen zugemessen werden. Die Wertkomponente ist in ECCLES' Grundmodell in vier Komponenten untergliedert. Diese Komponenten umfassen

1. die subjektive Wichtigkeit, eine Aufgabe zu bewältigen (persönliche Bedeutung),
2. den intrinsischen Wert, der einer Aufgabe bzw. deren Bewältigung zugemessen wird (emotionales Erleben/Interesse),
3. den Nutzen, der in Zusammenhang mit den eigenen aktuellen oder zukünftigen Zielen in einer Aufgabe gesehen wird (Instrumentalität), und
4. die Kosten, die mit einer Aufgabe in Verbindung gebracht werden (Opportunitätskosten).

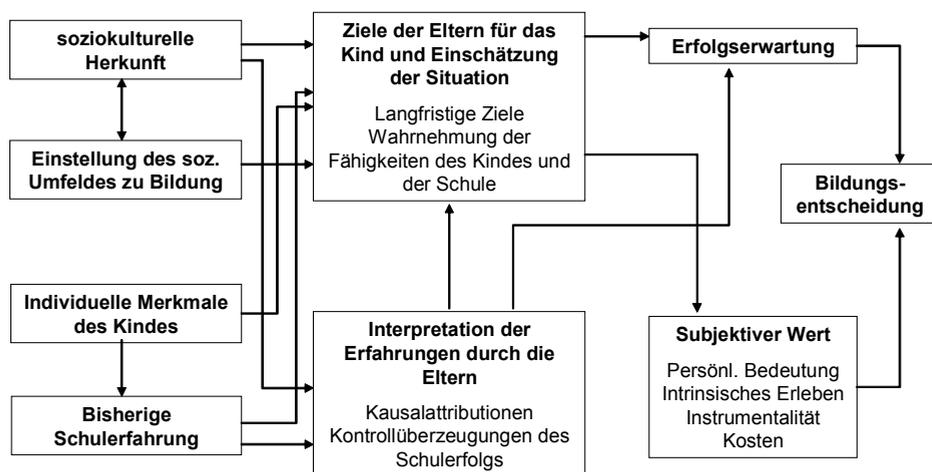
Die Erfolgserwartung ist dabei über die individuelle Einschätzung definiert, ob und wie erfolgreich man die betreffenden Aufgaben kurz- oder langfristig bewältigen kann.

Die Ausprägungen dieser Wert- und Erwartungskomponenten sind das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels verschiedener psychologischer Komponenten, die gleichzeitig den Einfluss von Hintergrundvariablen wie dem kulturellen Milieu oder individuellen Merkmalen der Person (z.B. Geschlecht oder Fähigkeiten) mediiieren (vgl. ECCLES u.a. 1983). Als Mediatoren wirken aufgabenbezogene Überzeugungen hinsichtlich der eigenen Kompetenz und die Wahrnehmung der Aufgabenschwierigkeit sowie individuelle

Ziele und Selbst-Schemata. Diese wiederum werden von Faktoren wie der Wahrnehmung von Einstellungen und Erwartungen des sozialen Umfelds, von kulturellen und geschlechtsrollenspezifischen Stereotypen oder den subjektiven Interpretationen eigener früherer (Bildungs-)Erfahrungen beeinflusst. Letztere tragen auch – mediiert über die affektiven Erfahrungen – zu den aktuellen Einschätzungen der unterschiedlichen Wertkomponenten einer Aufgabe bei (vgl. ECCLES u.a. 1983, S. 135). Welche Faktoren im Einzelnen für eine Entscheidung oder ein Verhalten relevant sind und wie diese sich gegenseitig bedingen, variiert bei ECCLES je nach Fragestellung.

Überträgt man das Modell auf die Bildungsentscheidung nach der Grundschule, muss – verglichen mit den bisherigen Anwendungsbereichen des Modells – beachtet werden, dass diese Entscheidung in der Regel nicht von den Schülern selbst getroffen wird, sondern von deren Eltern. Somit bleiben bestimmte Aspekte, die das Kind betreffen, unberücksichtigt, während andere Aspekte bezüglich der Eltern in das Modell aufgenommen werden müssen. Abbildung 3 zeigt die adaptierte Modellierung der Bildungsentscheidung nach der Grundschule in Anlehnung an das theoretische Modell von ECCLES.

Abb. 3: Vereinfachtes Modell der Genese von Bildungsentscheidungen nach den Grundannahmen des erweiterten Wert-Erwartungs-Modells von ECCLES



Die Schulwahl ergibt sich aus dem subjektiven *Wert* der verschiedenen Schulbesuche und den damit verbundenen Abschlüssen, verknüpft mit der jeweiligen *Erfolgserwartung*, ob das eigene Kind diesen Wert erreichen kann, wenn es diesen Schultyp besucht. Diese beiden Komponenten sind wiederum bedingt durch die *Ziele der Eltern* (für ihr Kind) und ihre Situationseinschätzung im Hinblick auf die Fähigkeiten des Kindes und hinsichtlich der Anforderungen der Schule. Sowohl die *Ziele der Eltern* und ihre Situationseinschätzung als auch die *Interpretation bisheriger schulischer Erfahrungen durch die Eltern* mediierten wiederum den Einfluss des sozialen Milieus, die normativen Einflüsse des sozialen Umfelds und die bisherigen Schulerfahrungen des Kindes sowie dessen individuelle Merkmale (z.B. Geschlecht oder Fähigkeit).

Vergleicht man dieses Modell mit den oben vorgestellten soziologischen Ansätzen, finden sich in beiden Ansätzen die Kosten- und Nutzeneinschätzungen sowie die Erfolgserwartung als zentrale Einflussfaktoren. Im Prinzip handelt es sich bei dem Modell von

ECCLES um eine Erweiterung der Wert-Erwartungs-Modelle zur Bildungsentscheidung, bei denen die Wirkungsmechanismen zwischen Hintergrundvariablen und dem jeweiligen Wert und der Erfolgserwartung verschiedener Schulalternativen differenziert spezifiziert und psychologisch untermauert werden.

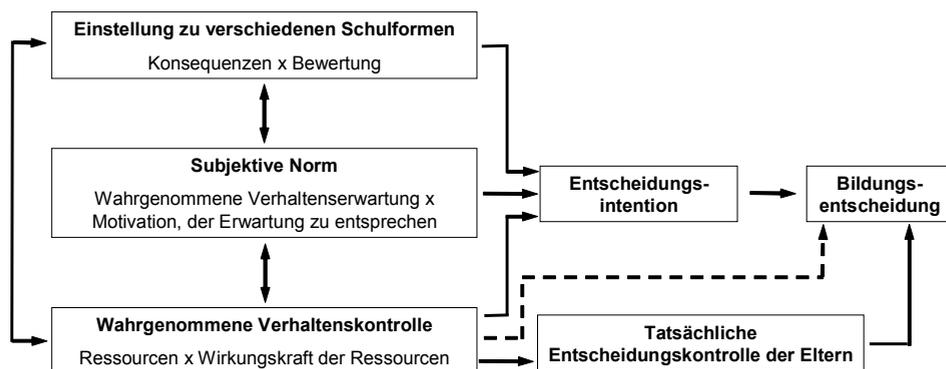
(2) *Die Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen.* AJZEN und FISHBEIN schließen ebenfalls an die in den 1970er-Jahren formulierten erwartungswerttheoretischen Ansätze an. Bei der *Theory of Planned Behavior* – einer späteren Modifikation der *Theory of Reasoned Action* (vgl. FISHBEIN/AJZEN 1975) – handelt es sich um ein Modell zur Erklärung der Entstehung von Verhaltensintention, daraus folgendem Verhalten und der möglichen Diskrepanz der Intention zum tatsächlichen Verhalten (vgl. AJZEN 1991). Geplantes Verhalten ergibt sich demnach direkt aus der Intention, ein bestimmtes Verhalten auszuüben, und der Möglichkeit, die Handlung zum aktuellen Zeitpunkt auch tatsächlich ausüben zu können. In Analogie zur *Theory of Reasoned Action* wird dabei die Verhaltensintention durch drei Wirkungsmechanismen bestimmt: durch die *Einstellung zum Verhalten*, die *subjektive Norm* und die *wahrgenommene Verhaltenskontrolle*. Für jedes der drei Konzepte finden zwei verschiedene Evaluationen statt: einmal eine eher objektive Bewertung der Situation und zum anderen – in Analogie zur „Wahrscheinlichkeitseinschätzung“ – jeweils eine Gewichtung dieser Bewertungen mit einer Einschätzung der persönlichen Bedeutsamkeit (vgl. AJZEN 1991). Somit können alle drei verhaltens- bzw. intentionsbestimmenden Konstrukte im weiteren Sinne als Wert-Erwartungs-Modelle bezeichnet werden.

Auch wenn dieses Modell i.d.R. für die Erklärung von Verhalten Anwendung findet, bietet sich ebenso eine Anwendung auf die Schulwahlentscheidung an, da es sich bei dieser Entscheidung nicht um eine spontane, kurzfristige Reaktion handelt, sondern um eine bewusste Entscheidung. Dadurch verlagert sich allerdings der Fokus der drei erklärenden Konzepte von der Entscheidung selbst als Explanandum zu den Entscheidungsalternativen: So liegt zwar einerseits das Ziel des Modells darin, die Entscheidungsintention und schließlich die tatsächlich getroffene Entscheidung zu erklären, andererseits bezieht sich beispielsweise die *Einstellung gegenüber dem Verhalten* weniger auf die Handlung der Entscheidung selbst, sondern vor allem auf die Alternativen, die der Entscheidung zugrunde liegen. Da es sich bei Bildungsentscheidungen oft um Familienentscheidungen handelt, gehen sowohl Facetten des Kindes als auch der Eltern in das Modell ein.

Abbildung 4 zeigt das Modell adaptiert für die Bildungsentscheidung nach der Grundschule. So ist die Entscheidung für eine bestimmte Schulform das direkte Ergebnis der Entscheidungsintention und der tatsächlichen Entscheidungskontrolle der Eltern. Die Entscheidungsintention ergibt sich aus der Einstellung gegenüber den verschiedenen Schulformen, der subjektiven Norm und der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle. Die *Einstellung gegenüber verschiedenen Schulformen* ist das Ergebnis der Einschätzung der Konsequenzen, wenn das Kind diese Schulformen besucht, und der Bewertung dieser Konsequenzen. So ist beispielsweise der Besuch des Gymnasiums mit höheren direkten und indirekten Kosten verbunden. Wenn dies große Einbußen für die Familie mit sich bringt, würde dies insgesamt den Wert eines Besuchs dieser Schulform schmälern. Die *subjektive Norm* ergibt sich aus der wahrgenommenen Verhaltenserwartung von anderen Personen, die einem persönlich nahestehen (z.B. Freunde oder der Partner), und der Motivation, diesen Erwartungen zu entsprechen. Die *wahrgenommene Verhaltenskontrolle* ist schließlich das Ergebnis verschiedener Ressourcen, die zur Verfügung stehen, um die Ziele, die mit der ange-

streben Schulform intendiert sind, auch tatsächlich zu erreichen, und der Einschätzung der Wirkungskraft dieser Ressourcen. Neben der Entscheidungsintention spielt zudem die tatsächliche Entscheidungskontrolle der Eltern eine wesentliche Rolle. Diese ergibt sich zum einen aus der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle in der Situation, zum anderen fließen hier auch institutionelle Effekte ein (z.B. Lehrerempfehlungen, die in manchen Bundesländern obligatorisch sind und nur unter großem Aufwand umgangen werden können).

Abb. 4: Vereinfachtes Modell der Genese von Bildungsentscheidungen nach den Grundannahmen der Theorie des geplanten Verhaltens von AJZEN



Während es sich beim ECCLES-Modell um ein Motivationsmodell zur Genese von Intentionen und Verhalten handelt, beschäftigt sich die *Theory of Planned Behavior* stärker mit der Momentaufnahme der Situation. Hintergrundvariablen wie die soziale Herkunft oder der sozioökonomische Status sind zwar selbst nicht direkt in dem Modell enthalten, wirken allerdings indirekt über die unterschiedlichen Ausprägungen der jeweiligen Bewertungs- und Einschätzungskomponenten. Entsprechend kann mit dem Modell erklärt werden, welche Komponenten ausschlaggebend für die Entscheidung sind, es ist allerdings nicht möglich, den Ursprung dieser Komponenten nachzuvollziehen. Das Konzept lenkt jedoch mit der Integration normativer Komponenten und dem zusätzlichen Schwerpunkt auf der Kontrollmöglichkeit den Fokus auf zwei Aspekte, die in den soziologischen Modellen keine direkte Berücksichtigung finden.

3.3 Verknüpfung von soziologischen und psychologischen Modellen

In den vorangehenden Abschnitten 3.1 und 3.2 wurden ausgewählte theoretische Ansätze aus der Soziologie und der Psychologie vorgestellt, die für die Analyse von Bildungsentscheidungen und -übergängen herangezogen werden können. In der soziologischen Forschung interessierte man sich in diesem Zusammenhang in erster Linie für die Erklärung von sozialen Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung. Allerdings ist die Erklärung von Bildungsungleichheiten über die Modellierung individueller Entscheidungsprozesse auch in der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung in der Vergangenheit nur vereinzelt behandelt worden (vgl. KRISTEN 1999). Soziologische Entscheidungsmodelle, wie sie ERIKSON/JONSSON, BREEN/GOLDTHORPE oder ESSER formalisierten, fanden erst in den letzten Jahren Berücksichtigung in der Bildungsforschung (vgl. BECKER 2000a, 2003).

Psychologische Modelle wie die hier vorgestellten Arbeiten von AJZEN und ECCLES stellen eine theoretische Erweiterung der soziologischen Modelle dar, indem sie die Wirkmechanismen, die zwischen zentralen Merkmalen der sozialen Herkunft und den jeweiligen Einschätzungen der Wert- und Erwartungskomponente angesiedelt sind, expliziert berücksichtigen. Allerdings gibt es bislang keine hinreichende theoretische Anbindung oder empirische Anwendung dieser Modelle auf die Analyse von Bildungsentscheidungen (als eine Schulformwahl).

Die gegenwärtige theoretische Debatte um die Analyse von Bildungsentscheidungen wie auch deren empirische Anwendung ist geprägt von den soziologischen Entscheidungsmodellen. Der Vorteil dieser Modelle liegt zum einen in ihrer Sparsamkeit der theoretischen Annahmen und empirischen Modellierung und zum anderen in der Verständlichkeit der Lösungen, weil sie dem Verständnis der Menschen sehr nahe kommen. Die zentralen Annahmen werterwartungstheoretischer Modelle, wie sie in der Soziologie zur Anwendung kommen, sind jedoch nicht neu. Bereits die Humankapitaltheorie besagt, dass sich die Investition in Bildung erst unter Berücksichtigung der Kosten, die durch die Bildungsnachfrage entstehen, lohnt. Von dieser Grundprämisse gehen auch die Folgeentwicklungen der Wert-Erwartungs-Theorie aus. Mit der Integration des Statuserhaltungsmotivs wurde eine theoretische Erweiterung vorgenommen, die die Ausprägung der Wert- und Erwartungskomponente beeinflusst und so wesentlich zur Erklärung sozialschichtabhängigen Entscheidungsverhaltens beigetragen hat und letztlich ein Moment für die Entstehung sozialer Disparitäten der Bildungsbeteiligung darstellt. Allerdings bleiben weitere Merkmale auf der Individualebene wie z.B. die Persönlichkeit derer, die Entscheidungen treffen, oder deren akademische Selbstkonzepte und Kontrollüberzeugungen usw. unberücksichtigt. Eine weitere Schwäche der soziologischen Modelle liegt in der Instrumentierung der einzelnen Indikatoren, die oft nur über Einzelitems Berücksichtigung finden und über deren Reliabilität nichts bekannt ist.

In den psychologischen Modellen finden individuelle Konstrukte systematisch Berücksichtigung als vermittelnde Variablen zwischen externen Merkmalen wie der sozialen Herkunft und der Ausprägung der Wert- und Erwartungskomponente. Des Weiteren sind werterwartungstheoretische Modelle in der Psychologie umfassend empirisch untersucht und differenziert instrumentiert, allerdings ohne einen expliziten Bezug zur Analyse von Bildungsübergängen.

4 Überblick über den empirischen Forschungsstand für den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe

Auslöser für die empirische Auseinandersetzung mit Übergängen waren soziale Disparitäten der Bildungsbeteiligung. Deren Thematisierung als sozial- und bildungspolitisches Problem war vor allem ein Verdienst der in den 1960er-Jahren einsetzenden Bildungsreform. Hinsichtlich des Bildungsübergangs von der Primar- in die Sekundarstufe wurden seitdem verschiedene empirische Studien durchgeführt. Dabei lassen sich drei inhaltliche Schwerpunkte konstatieren:

- 1) Zunächst sind Studien zu nennen, die sich mit der Analyse von Hintergründen der Bildungsentscheidung am Ende der Grundschulzeit beschäftigten (vgl. BAUR 1972;

- FRÖHLICH 1978; KÖHLER 1992; BOURDIEU 1973; SCHNEPF 2002). Studien dieser Schwerpunktrichtung hatten vorrangig beschreibenden Charakter.
- 2) Darüber hinaus lag ein weiterer Schwerpunkt in der Analyse möglicher Veränderungen in den Übergangschancen als Indikator für die Persistenz bzw. Verringerung sozialer Selektivität seit der Bildungsexpansion (vgl. HENZ/MAAS 1995; MÜLLER/HAUN 1994; MÜLLER/POLLAK 2004; BLOSSFELD/SHAVIT 1993; SCHIMPL-NEIMANNS 2000).
 - 3) Schließlich sind Studien zu nennen, die auf die längerfristigen Konsequenzen unterschiedlichen Entscheidungsverhaltens im Bildungssystem fokussieren. Beispielhaft sind hier Arbeiten zu nennen, die theoretisch auf die von BLAU/DUNCAN (vgl. 1967) veröffentlichte Mobilitätsstudie *The American Occupational Structure* zurückgehen und als „Staterwerbungs-forschung“ in der Literatur bekannt geworden sind (vgl. MÜLLER/MAYER 1976; MÜLLER 1975).

Die empirische Befundlage zur Analyse von Übergängen ist insgesamt nicht einheitlich. Die in den 1980er- und zu Beginn der 1990er-Jahre vorgelegten Ergebnisse zu den Wirkungen der durchgeführten Reformen zeigten, dass von der Bildungsexpansion in den 1960er-Jahren alle Sozialschichten in ähnlicher Weise profitieren konnten. Anfang der 1990er-Jahre schien sich die These einer unveränderten Ungleichheitsrelation nach Merkmalen der sozialen Herkunft zu bestätigen (vgl. BLOSSFELD/SHAVIT 1993; KÖHLER 1992; MAYER/BLOSSFELD 1990; MEULEMANN 1992). Diese Befunde deuteten darauf hin, dass sich das individuelle bzw. familiäre Entscheidungsverhalten über alle Sozialschichten in vergleichbarer Weise verändert hat. Untermuert wurden diese Ergebnisse durch international vergleichende Studien (vgl. BLOSSFELD/SHAVIT 1993; KEEVES/MORGENSTERN/SAHA 1991). Wengleich sich die Muster sozialer Selektivität beim Zugang zu weiterführenden Bildungseinrichtungen als äußerst stabil erwiesen, ist der Einfluss sozialer Familienmerkmale beim Zugang zu einzelnen Segmenten des Bildungssystems über die Zeit jedoch schwächer geworden. Ab Mitte der 1990er-Jahre wurden vermehrt Ergebnisse publiziert, die zwar den Standpunkt teilten, dass soziale Unterschiede in der Bildungsbeteiligung nicht verschwunden sind, aber gleichzeitig die Unveränderbarkeit sozialer Selektivität infrage stellten (vgl. HENZ/MAAS 1995; MÜLLER/HAUN 1994; MÜLLER/POLLAK 2004; SCHIMPL-NEIMANNS 2000).

Systematisiert man die empirischen Befunde zur Erklärung der schichtspezifisch variierenden Übergänge, lassen sich im deutschsprachigen Raum drei Forschungsphasen ausmachen: Eine *explorative Phase*, die im Rahmen der Bildungsexpansion ausgelöst wurde, eine *Formalisierungsphase*, die mit der im dritten Abschnitt vorgestellten Modellierung der Bildungsentscheidung unter Einbeziehung der Wert-Erwartungs-Theorie einhergeht, und eine *Vertiefungsphase*, die unter anderem durch die PISA-Studie ausgelöst wurde und zur Zeit durch umfassende Forschungsarbeiten gekennzeichnet ist.

4.1 Explorative Phase

Die explorative Phase ist zeitlich vor allem den 1960er- und den 1970er-Jahren zuzuordnen. Der Schwerpunkt lag auf der Untersuchung verschiedener Ursachen der geringeren Bildungsbeteiligung von Familien aus den unteren sozialen Schichten (vgl. BAUR 1972; GRIMM 1966; FRÖHLICH 1978; PEISERT 1967).

Zur Erklärung der Hintergründe wurden verschiedene Faktoren wie „Anzahl der Geschwister“, „Einkommen“, „Schulleistung der Kinder“ oder „Motivation der Eltern“ un-

tersucht, und es wurde versucht, die Mediatoren zwischen der sozialen Schicht der Eltern und deren Bildungsmotivation zu identifizieren. Rita BAUR (vgl. 1972) analysierte beispielsweise den Zusammenhang zwischen Elternhaus und der Schulwahl nach der vierten Klasse und unterschied hierzu als zentrale Determinanten die Schulleistung des Kindes (erfasst über die Noten) und die Bildungsmotivation der Eltern, die beide in Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status der Eltern stehen. In dem Versuch, die relevanten Einflussfaktoren zu bestimmen, konnte die Autorin zeigen, dass die Faktoren „Berufstatus“ und „Bildung“ stark mit der Leistung des Kindes und der Übergangsempfehlung zusammenhängen. Kinder, deren Eltern eher unteren Berufsgruppen zugeordnet werden, gehen häufiger auf die Hauptschule als Kinder mit Eltern aus höheren Berufsklassen. Während nur 28% der Kinder, deren Väter den Hauptschulabschluss haben, auf das Gymnasium gehen, liegt der entsprechende Anteil von Kindern, deren Väter das Abitur gemacht haben, bei 88%. BAUR identifizierte weitere Mediatoren, wie z.B. die zwischen den Schichten variierende „positive Einstellung zu Bildung“, „Informiertheit über das Bildungssystem“, „Bildungsmotivation“, „selbstverwirklichungsorientierte Wertvorstellungen“, „individualistische Erziehungspraktiken“, „kulturelles Milieu“, „aufstrebende Zukunftspläne für das Kind“ oder „elterliches Engagement an der Schule“, die häufiger in Elternhäusern der oberen Bildungsschichten zu finden waren und positiv mit der Empfehlung zusammenhängen. Zudem konnte sie zeigen, dass weder Geschlecht noch Kinderzahl oder Einkommen über die Schichtzugehörigkeit hinaus Einfluss auf die Schulentcheidung haben.

Andere Untersuchungen dieser Zeit beschränkten sich auf Teilelemente des Bildungsübergangs. So befasste sich eine Allensbacher Studie mit dem Zustandekommen der Grundschulempfehlung des Lehrers und konnte einen positiven Einfluss intellektueller und motivationaler Einschätzung des Lehrers auf die Empfehlung feststellen, während sozialstatistische Merkmale der Lehrer oder deren Einstellungen keinen Effekt auf die Übergangsempfehlungen zeigten (vgl. GRESSER-SPITZMÜLLER 1973). FRÖHLICH (vgl. 1978) untersuchte den Effekt der väterlichen beruflichen Situation auf die Bildungsaspiration, ohne allerdings über die berufliche Stellung hinausgehende Einflussfaktoren zu finden. Andere Studien befassten sich mit der Dauer des Schulweges (vgl. NOWEY 1983) oder dem örtlichen sozialen Milieu (vgl. MEULEMANN/WEISHAUPT 1982).

Weiter zu erwähnen sind die Arbeiten von Richard FAUSER (vgl. 1984), der als erster den Bildungsübergang im Längsschnittsdesign (zwei Erhebungszeitpunkte) erfasste, um den Entscheidungsprozess adäquat darstellen zu können. Zudem führte er seine Studie in verschiedenen Bundesländern durch, wodurch es ihm möglich war, institutionelle Einflussfaktoren zu identifizieren und zu zeigen, dass regionalspezifische Untersuchungen aufgrund der unterschiedlichen gesetzlichen Rahmenbedingungen nicht verallgemeinerbar sind (vgl. ebd.). So wird die Übergangsempfehlung in Ländern mit strengen Übergangsregeln insbesondere von Arbeiterfamilien stärker befolgt als bei weniger bindenden Regelungen. In einer Folgeuntersuchung mit Schwerpunkt auf dem Übergang von Arbeiterkindern auf eine weiterführende Schule konnten FAUSER/PETTINGER/SCHREIBER (vgl. 1985) zudem nachweisen, dass insbesondere die wirtschaftliche Zukunftsperspektive, also die zu erwartende Bildungsrendite, eine Rolle bei der ersten Bildungsentscheidung spielt. Als Grund für die Entscheidung gegen einen höheren Bildungsweg nennen die Autoren vor allem den Informationsmangel der Eltern über die höheren Schulformen.

4.2 Formalisierungsphase

Die bisher referierten Studien haben sich sehr ausführlich mit den verschiedenen Komponenten sozialer Herkunft befasst sowie weitere Einflussfaktoren auf die Bildungsentscheidung vertieft, allerdings konnten aufgrund der rein bivariaten Analysen keine Aussagen über die Interdependenzen der verschiedenen Einflussfaktoren gemacht werden. Zudem fehlt den meisten Studien ein allgemeiner theoretischer Bezugsrahmen, der auch einer empirischen Überprüfung unterzogen werden kann. Dieser wurde mit der zunehmenden Popularität nutzentheoretischer Modelle aus der Ökonomie und der theoretischen Fixierung auf mikrosoziologische Ansätze – insbesondere BOUDONS Differenzierung zwischen primären und sekundären Effekten – gesetzt und löste eine zweite Forschungsphase aus, deren Schwerpunkt auf einer weiteren Formalisierung und Vervollständigung des Übergangmodells lag.

Diese Phase ist zeitlich in den 1990er-Jahren anzusiedeln und wurde mit der Arbeit von ERIKSON/JONSSON (vgl. 1996) eingeleitet. Folgearbeiten von BREEN/GOLDTHORPE (vgl. 1997) und ESSER (1999) stellten das Stuserhaltmotiv besonders heraus (vgl. Abschnitt 3.1). Alle drei Arbeiten haben die empirische Forschung zur Genese von Bildungsentscheidungen für den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe nachhaltig geprägt.

Weitere Arbeiten gehen auf Hartmut DITTON (vgl. 1987, 1992, 2006) zurück, der insbesondere die Interaktion von Umweltfaktoren mit individuellen Merkmalen untersuchte und anhand bayrischer Schüler der vierten Klasse, sowie deren Eltern und Klassenlehrern mittels einer Pfadanalyse zeigen konnte, dass Schüler aus oberen sozialen Schichten trotz schlechter Noten mit einer höheren Wahrscheinlichkeit Schulempfehlungen für eine höhere Schule bekommen als Schüler aus sozial niedrigeren Schichten, und dass Eltern aus den unteren Sozialschichten eher den Lehrerempfehlungen folgen als Eltern aus oberen Sozialschichten (vgl. BOS u.a. 2004; LEHMANN/PEEK/GÄNSFUß 1997). Zudem wies DITTON (vgl. 1992) anhand von Mehrebenenanalysen nach, dass neben der eigentlichen Schülerleistung zusätzliche soziale und regionale Faktoren das Übergangsverhalten beeinflussen (vgl. DITTON 1992).

Rolf BECKER (vgl. 2000a) übte in seinem Aufsatz zu Klassenlage und Bildungsentscheidung grundlegende Kritik an den bisherigen Modellen dahingehend, dass die Bildungsentscheidung der Eltern aufgrund institutioneller Restriktionen nicht immer umgesetzt werden kann, weshalb die Annahme, „Bildungsungleichheit sei eine aggregierte Folge individueller Bildungsentscheidungen, einzuschränken [sei].“ (BECKER 2000a, S. 456) Institutionelle Effekte werden zwar in den rational-choice-Modellen berücksichtigt, allerdings nur in Bezug auf deren direkten Einfluss auf Kosten, Nutzen und Erfolgswahrscheinlichkeit bei der Bildungsentscheidung. Es gibt aber eine nicht zu unterschätzende Diskrepanz zwischen Bildungsaspiration und -realisation, die insbesondere in den unteren Bildungsschichten stark ausgeprägt ist. BECKER erklärt diese Diskrepanzhöhe über die zusätzlichen Möglichkeiten statushöherer Elternhäuser, die eigenen Wünsche besser durchzusetzen. Gerade in den unteren Bildungsschichten besteht oft auch Unsicherheit über die Bildungsaspiration, da diese wenig über die unterschiedlichen Bildungsmöglichkeiten informiert sind. BECKER (vgl. 2000a, S. 457f.) nimmt in seiner Argumentation Bezug auf die *Theory of Planned Behavior* von AJZEN, ohne allerdings das Modell vollständig für die Bildungsentscheidung zu adaptieren. Entsprechend unterscheidet er zwei Teilprozesse: die Bildungsabsicht der Eltern, die aus der Lebensplanung für das Kind resultiert und

unabhängig von der Grundschulempfehlung getroffen wird, und die institutionellen Regelungen und Selektionsleistungen des Bildungssystems. Über diesen Ansatz kann der Einfluss institutioneller Faktoren isoliert werden, um die Diskrepanz zwischen Bildungsaspiration und -realisation zu analysieren. In die tatsächliche Schulwahl gehen nach BECKER somit verschiedene Faktoren ein, wie die „Adaption der elterlichen Bildungsentscheidungen an die Grundschulempfehlungen, die Kontrollüberzeugung, dass die Bildungsempfehlung kein endgültiges Ergebnis darstellt, und schließlich die tatsächlichen Kompetenzen der Eltern, möglicherweise ihren Bildungswillen gegen die institutionellen Beschränkungen durchsetzen zu können“ (BECKER 2000a, S. 458). Da Bildungsnutzen, Statusermotiv, Erfolgserwartung und relative Investitionskosten nach Klassenlage variieren, ergeben sich klassenspezifische Bildungsabsichten. Im zweiten Schritt treffen diese Bildungsabsichten auf institutionelle Regelungen des Bildungssystems. BECKER analysierte den Einfluss dieser Faktoren unter Kontrolle klassenspezifischer Selektivitäten und konnte zeigen, dass neben den von ERIKSON/JONSSON (1996) bzw. den von ESSER (1999) verwendeten Komponenten zusätzlich die Lehrerempfehlung eine sehr große Rolle bei der Bildungsentscheidung spielt (vgl. BECKER 2000b, 2003, 2004).

In einer weiteren Studie untersuchte Holger MAHR-GEORGE (1999) auf der Basis von Elterninformationen den Übergang in die Sekundarstufe I. Den theoretischen Rahmen bildeten dabei die Theorie der rationalen Wahl (vgl. BOUDON 1974; ESSER 1991) und der Reproduktionsansatz von BOURDIEU, die beide bestätigt werden konnten. Der Autor weist zudem anhand einer differenzierten Beleuchtung des Entscheidungsprozesses Unterschiede in der Bildungsaspiration, der geplanten und schließlich der realisierten Schulwahl auf. Die verwendeten Messinstrumente lassen jedoch lediglich eine approximative Überprüfung der aus der Theorie abgeleiteten Hypothesen zu.

In einer Mannheimer Studie untersuchte KRISTEN (2002) ethnische Unterschiede in der schulischen Platzierung von Migrantenkindern und deutschen Kindern. Sie zeigt, dass nach Kontrolle der Schulnoten ethnische Unterschiede beim Übergang bestehen bleiben (insbesondere bei türkischen und italienischen Kindern). Anhand der gleichen Daten beschäftigte sich KRISTEN (vgl. 2006) mit der möglichen ethnischen Diskriminierung der Schülerinnen und Schüler bei der Vergabe von Schulnoten und Übergangsempfehlungen. Nach Kontrolle von Testleitungen der Schülerinnen und Schüler konnte die Autorin weder Hinweise auf ethnisch verzerrte Beurteilungen bei der Mathematiknote noch bei den Schullaufbahneempfehlungen finden. Aus diesem Grund konstatiert KRISTEN, dass von einer systematischen Schlechterstellung von Migrantenkindern aufgrund von Diskriminierungen bei den Leistungsbeurteilungen nicht ausgegangen werden kann.

Schließlich gibt es verschiedene neuere Arbeiten, die sich allerdings vorwiegend auf deskriptive Darstellungen beschränken (vgl. SCHNEPF 2002). Eine sehr detaillierte Untersuchung zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe haben Peter BÜCHNER und Katja KOCH vorgelegt, deren Fokus weniger auf dem Entscheidungsprozess als auf der Übergangserfahrung selbst liegt. So beschrieben und analysierten BÜCHNER/KOCH (vgl. 2001) die schulischen und außerschulischen Bildungserfahrungen und -vorstellungen der Kinder und Eltern rund um den Übergang in die Sekundarstufe. KOCH (vgl. 2001) stellte zudem den Übergang aus der Lehrerperspektive mit Schwerpunkt auf der vorhandenen Wahrnehmung, Einstellung und unterschiedlichen pädagogischen Praxisformen dar.

Auch wenn inzwischen eine stärkere Formalisierung und Systematisierung der theoretischen Ansätze erfolgt ist, kann grundsätzlich noch immer der Kritik von KRISTEN (vgl.

1999) an den bisherigen Studien zugestimmt werden. Diese Studien kennzeichnet demnach, dass

- keine hinreichende systematische Verbindung zwischen theoretischer Erklärung und der Erhebung erfolgte;
- Kontrollgruppen oft nicht explizit im Forschungsdesign berücksichtigt wurden (z.B. nur Arbeiter, wenn Aussagen über Wirkungsmechanismen bei Arbeitern gemacht werden sollen);
- selten Befragungen zu verschiedenen Zeitpunkten – im Längsschnitt – konzipiert wurden (vgl. MERKENS/WESSEL 2002);
- der Einflussfaktor „Statusverlust“ bisher nur interpretativ verwendet, aber nicht direkt erfasst wurde;
- kein geeignetes Instrument für die Erfassung von Bildungsaspiration existierte;
- der Einfluss der institutionellen Randbedingungen (Bildungssysteme in den unterschiedlichen Ländern) nur approximativ erfasst wurde.

4.3 Vertiefungsphase

Die dritte Phase wurde Ende der 1990er-Jahre mit den für Deutschland zum Teil ernüchternden Ergebnissen internationaler Schulleistungsuntersuchungen wie TIMSS (Third International Mathematics and Science Study; vgl. BAUMERT/BOS/LEHMANN 2000a, 2000b), PISA (Programme for International Student Assessment; vgl. BAUMERT u.a. 2001; PRENZEL u.a. 2004) und IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung; vgl. BOS u.a. 2003) eingeleitet. Diese Studien konnten übereinstimmend zwei grundlegende Defizite des deutschen Bildungssystems aufzeigen: einerseits den im internationalen Vergleich unerwartet niedrigen Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler und andererseits die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung und dem Kompetenzerwerb in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft, der Nationalität und dem Migrationsstatus (vgl. BAUMERT/SCHÜMER 2001, 2002; EHMKE u.a. 2004). Nach den Ergebnissen der PISA-2000-Studie beträgt der Gymnasialbesuch der Kinder aus Familien der oberen Dienstklasse 50% und sinkt mit niedriger werdender Sozialschicht auf 10% in Familien von un- und angelernten Arbeitern. Jugendliche aus der Oberschicht haben ungefähr dreimal so hohe Chancen, ein Gymnasium zu besuchen, wie Jugendliche aus Arbeiterfamilien – und zwar auch dann, wenn man nur Personen mit gleicher Begabung und gleichen Fachleistungen vergleicht (vgl. BAUMERT/SCHÜMER 2001).

Vor diesem Hintergrund entstanden verschiedene Forschungsprojekte, die zum großen Teil noch nicht abgeschlossen sind und aus denen in den folgenden Jahren weitere Erkenntnisse zu den genauen Wirkungsmechanismen beim Übergang auf eine weiterführende Schule zu erwarten sind. In diesem Sinne kann die dritte Phase auch als Vertiefungsphase bezeichnet werden, in der verschiedene Aspekte der Bildungsentscheidung genauer untersucht werden.

Dies geschieht zum Teil über qualitative Studien, wie beispielsweise am Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung an der Universität Halle in einem Projekt von Werner HELSPER und Rolf-Thorsten KRAMER. Dieses Projekt beschäftigt sich mit Erfolg und Versagen in der Schulkarriere, indem anhand eines qualitativen Längsschnitts ab der vierten Klasse die biographische Verarbeitung schulischer Selektionsereignisse untersucht wird.

Heinz Günter HOLTAPPELS und Stefanie VAN OPHUYSEN verfolgen in dem Dortmunder DFG-Projekt „Von der Grundschule zur weiterführenden Schule“ ebenfalls einen qualitativen Forschungsansatz. Dieses Projekt analysiert in Nordrhein-Westfalen über vier Messzeitpunkte – beginnend mit dem Ende der vierten Klasse bis zum Beginn der sechsten Klasse – das Erleben des Selektionsprozesses und die Verarbeitung dieser Erfahrung. Zudem wird retrospektiv der Entscheidungsprozess von Eltern analysiert, die sich entgegen der jeweiligen Grundschulempfehlung für einen anderen Schultyp entschieden haben.

Hinzu kommen verschiedene Forschungsprojekte mit quantitativer Ausrichtung. So beschäftigt sich das Mannheimer DFG-Projekt „Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien“ von Hartmut ESSER und Cornelia KRISTEN mit den Bildungsentscheidungen in türkischen Familien verglichen mit deutschen Familien am Ende der Grundschulzeit in Nordrhein-Westfalen. Ein weiteres DFG-Projekt zu „Bildungsaspirationen, Bezugsgruppen und Bildungsentscheidungen“ ist ebenfalls in Mannheim bei Hartmut ESSER gemeinsam mit Volker STOCKÉ angesiedelt. Schwerpunkt dieses Projektes ist der Einfluss von Bezugsgruppen auf die Einstellung zur Bildung, die wiederum als Wertkomponente in die Bildungsentscheidung der Eltern einfließt. Die Untersuchung ist als Längsschnittstudie mit Messzeitpunkten während der dritten Klasse, kurz vor dem Entscheidungszeitpunkt und unmittelbar nach der Anmeldung der Kinder an einer weiterführenden Schule konzipiert. Neben Schulleistungstests und Elternbefragungen wird zudem das soziale Netzwerk der Eltern erhoben und zu seiner Bildungseinstellung befragt, um die normativen Einflusskomponenten zu erfassen. Ebenfalls mit der Genese der Bildungsentscheidung und auch mit längsschnittlichem Design befasst sich das DFG-Projekt „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter (BiKS)“, dem Hans-Günther ROBBACH als Sprecher vorsteht. Der Schwerpunkt dieses Projekts liegt in der Kompetenzentwicklung der Kinder und inwiefern diese von Kindergarten, Schule und familialer Umwelt abhängt. Vor diesem Hintergrund wird unter der Leitung von Hans-Peter BLOSSFELD auch die Genese der Bildungsentscheidung nach der Grundschule und der – über die eigentliche Leistung hinausgehende – Einfluss der sozialen Herkunft vertieft untersucht. Die Erhebungen finden in Bayern und Hessen statt. Unter der Leitung von Hartmut DITTON wird an der Universität München das Projekt „Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem“ durchgeführt. Die Studie ist als Längsschnitt in Bayern und Sachsen konzipiert. Beginnend in der zweiten Klassenstufe werden die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern sowie die Klassenlehrer bis zum Schulübertritt nach der vierten Klassenstufe begleitet. Ziel der Studie ist es, mehr über die Bedingungen des Kompetenzerwerbs während der Grundschulzeit zu erfahren. Erste Befunde liegen bereits vor, so konnten DITTON/KRÜSKEN/SCHAUENBERG (vgl. 2005) zeigen, dass die Bildungsaspiration der Eltern, die Lehrerempfehlungen und die Leistung der Kinder durch den sozialen Hintergrund geprägt sind, wobei die Lehrerempfehlungen oft hinter den Erwartungen der Eltern zurückbleiben. Die Autoren konnten aber auch zeigen, dass die Bildungsaspirationen der Eltern sozial selektiver sind als die Empfehlungen der Lehrkräfte. Demnach orientieren sich die Empfehlungen der Lehrerinnen und Lehrer stärker an den Leistungen der Kinder. Ein weiteres Projekt wird von Jürgen BAUMERT und seinem Team am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchgeführt und umfasst eine deutschlandweite Erhebung von Grundschulern der vierten Klasse (vor und direkt nach der Bildungsentscheidung), verbunden mit Leistungstests sowie Lehrer- und Elternbefragungen. Neben der Genese der elterlichen Bildungsentscheidung unter Berücksichtigung auch institutioneller und regionalstruktureller Faktoren liegt zudem ein Schwerpunkt auf Famili-

en mit Migrationshintergrund sowie auf der späteren Verarbeitung des Übergangs durch die Kinder. Ergebnisse der genannten aktuellen Projekte sind – bis auf die erwähnten Befunde von DITTON, KRÜSKEN und SCHAUBENBERG (vgl. 2005) – zum aktuellen Zeitpunkt nicht bekannt.

5 Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über theoretische Konzepte für die Analyse von Bildungsübergängen und ihre Anwendung in der empirischen Forschung. Bei der zusammenfassenden Darstellung des Forschungsstandes wurde der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe in den Fokus gerückt. Dieses Vorgehen lag darin begründet, dass der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I nach wie vor eine der wichtigsten Statuspassagen im Leben eines jungen Menschen ist. Bei dieser Übergangsentscheidung werden soziale und ethnische Disparitäten des Kompetenzerwerbs und der Bildungsbeteiligung nicht nur im relativen Schulbesuch der Sekundarstufe dokumentiert, sondern – nach allem was wir wissen – auch in erheblichem Maße verstärkt.

Zuerst wurde ein theoretischer Bezugsrahmen vorgestellt, der vor allem auf den mikrosoziologischen Ansatz von BOUDON (vgl. 1974) zurückgeht. Zentrale Elemente sind in diesem Zusammenhang die von BOUDON vorgenommene Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten der Sozialschichtzugehörigkeit, die Integration werterwartungstheoretischer Modellvorstellungen sowie eine theoretisch-inhaltliche Anbindung an die Analyse von Bildungsentscheidungen.

Einen Schwerpunkt des Beitrags bildete die Darstellung unterschiedlicher theoretischer Konzepte zur Analyse von Bildungsentscheidungen. Dabei wurden sowohl soziologische als auch psychologische Modelle berücksichtigt. Die soziologischen und psychologischen Forschungstraditionen verliefen bisher (erstaunlicherweise ohne wechselseitige Beeinflussung) parallel. Ausgehend von den Annahmen der Wert-Erwartungs-Theorie gibt es in der Soziologie verschiedene Formalisierungen des Entscheidungsprozesses. Beispielfhaft wurden hier die Arbeiten von ERIKSON/JONSSON (vgl. 1996), BREEN/GOLDTHORPE (vgl. 1997) sowie ESSER (vgl. 1999) vorgestellt. Die in diesen Modellen vorgenommenen Formalisierungen stellen eine Adaptation des Grundmodells des Wert-Erwartungs-Ansatzes dar und haben sich für die Analyse von Bildungsentscheidungen sowohl in der soziologischen als auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung etabliert und bewährt. In der Psychologie sind werterwartungstheoretische Modelle zwar umfassend empirisch (vor allem experimentell) untersucht sowie differenziert instrumentiert, wurden aber bislang nicht explizit für die Analyse von Bildungsübergängen angewendet. Sie integrieren, wie die hier berücksichtigten Ansätze von AJZEN (vgl. 1991) und ECCLES (vgl. ECCLES u.a. 1983), oftmals ebenso wie die soziologischen Modelle Wert- und Erwartungskomponenten verschiedener Wahlalternativen und spezifizieren diese zum einen weiter aus und ergänzen zum anderen die Modelle durch Annahmen zu den psychologischen Wirkmechanismen hinter diesen Komponenten. Unserem Erachten nach ist daher eine Verknüpfung und wechselseitige Ergänzung soziologischer und psychologischer Modelle ein vielversprechender Ansatz, um Bildungsentscheidungen und Übergänge im Bildungssystem zu analysieren.

Anmerkung

- 1 Werterwartungstheoretische Ansätze haben als Erwartungs-Wert-Modelle Eingang in die psychologische Theoriebildung gefunden. Aus Gründen der Vereinheitlichung und besseren Lesbarkeit wird im Folgenden daher auch von Wert-Erwartungs-Modellen gesprochen.

Literatur

- AJZEN, I. (1991): The theory of planned behavior. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 50, pp. 179-211.
- ATKINSON, J. W. (1957): Motivational determinants of risk-taking behaviour. In: *Psychological Review*, Vol. 64, pp. 359-372.
- BAUMERT, J./SCHÜMER, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: BAUMERT, J./KLIEME, E./NEUBRAND, M./PRENZEL, M./SCHIEFELE, U./SCHNEIDER, W./STANAT, P./TILLMANN, K.-J./WEIB, M. (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. – Opladen, S. 323-407.
- BAUMERT, J./SCHÜMER, G. (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: BAUMERT, J./ARTELT, A./KLIEME, E./NEUBRAND, M./PRENZEL, M./SCHIEFELE, U./SCHNEIDER, W./TILLMANN, K.-J./WEIB, M. (Hrsg.): *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. – Opladen, S. 159-202.
- BAUMERT, J./BOS, W./LEHMANN, R. (Hrsg.) (2000a): *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit*. – Opladen.
- BAUMERT, J./BOS, W./LEHMANN, R. (Hrsg.) (2000b): *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe*. – Opladen.
- BAUMERT, J./TRAUTWEIN, U./ARTELT, C. (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: BAUMERT, J./ARTELT, C./KLIEME, E./NEUBRAND, M./PRENZEL, M./SCHIEFELE, U./SCHNEIDER, W./TILLMANN, K.-J./WEIB, M. (Hrsg.): *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. – Opladen, S. 261-331.
- BAUMERT, J./WATERMANN, R./SCHÜMER, G. (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6. Jg., S. 46-71.
- BAUMERT u.a. 2001 = BAUMERT, J./KLIEME, E./NEUBRAND, M./PRENZEL, M./SCHIEFELE, U./SCHNEIDER, W./STANAT, P./TILLMANN, K.-J./WEIB, M. (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. – Opladen.
- BAUR, R. (1972): Elternhaus und Bildungschance: Eine Untersuchung über die Bedeutung des Elternhauses für die Schulwahl nach der 4. Klasse Grundschule. – Weinheim.
- BECKER, G. S. (1993): *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. – Chicago.
- BECKER, R. (2000a): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52. Jg., S. 450-474.
- BECKER, R. (2000b): Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung. Oder: Warum immer mehr Schulpflichtige das Gymnasium besuchen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3. Jg., S. 447-479.
- BECKER, R. (2000c): Determinanten der Studierbereitschaft in Ostdeutschland. Eine empirische Anwendung der Humankapital- und Werterwartungstheorie am Beispiel sächsischer Abiturienten in den Jahren 1996 und 1998. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 33. Jg., S. 261-276.
- BECKER, R. (2003): Educational expansion and persistent inequalities of education. Utilizing subjective expected utility theory to explain increasing participation rates in upper secondary school in the Federal Republic of Germany. In: *European Sociological Review*, Vol. 19, pp. 1-24.
- BECKER, R. (2004): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Bildungsgleichheit. In: BECKER, R./LAUTERBACH, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. – Wiesbaden, S. 161-193.

- BECKER, R./LAUTERBACH, W. (2004): Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: BECKER, R./LAUTERBACH, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. – Wiesbaden, S. 9-40.
- BELLENBERG, G. (1999): *Individuelle Schullaufbahnen: Eine empirische Untersuchung über Bildungsvläufe von der Einschulung bis zum Abschluß*. – Weinheim.
- BLAU, P. M./DUNCAN, O. D. (1967): *The American Occupational Structure*. – New York.
- BLOSSFELD, H.-P./SHAVIT, Y. (1993): Persisting barriers. Changes in educational opportunities in thirteen countries. In: SHAVIT, Y./BLOSSFELD, H.-P. (Eds.): *Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries*. – Boulder, S. 1-23.
- BOS u.a. 2003 = BOS, W./LANKES, E.-M./PRENZEL, M./SCHWIPPERT, K./WALTHER, G./VALTIN, R. (Hrsg.) (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. – Münster.
- BOS u.a. 2004 = BOS, W./VOSS, A./LANKES, E.-M./SCHWIPPERT, K./THIEL, O./VALTIN, R. (2004): *Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe*. In: BOS, W./LANKES, E.-M./PRENZEL, M./SCHWIPPERT, K./VALTIN, R./WALTHER, G. (Hrsg.): *IGLU Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. – Münster, S. 191-220.
- BOUDON, R. (1974): *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. – New York.
- BOURDIEU, P. (1973): *Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion*. In: BOURDIEU, P.: *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. – Frankfurt a.M., S. 88-137.
- BOURDIEU, P. (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: KRECKEL, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. – Göttingen, S. 183-198.
- BRADLEY, R.H./CORWYN, R. F. (2002): *Socioeconomic status and child development*. In: *Annual Review of Psychology*, Vol. 53, pp. 371-399.
- BREEN, R./GOLDTHORPE, J. H. (1997): *Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory*. In: *Rationality and Society*, Vol. 9, pp. 275-305.
- BROOKS-GUNN J./DUNCAN G. J. (1997): *The effects of poverty on children*. In: *Future of Children*, Vol. 7, pp. 55-71.
- BÜCHNER, P./KOCH, K. (2001). *Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 1: Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht*. – Opladen.
- DITTON, H. (1987): *Familie und Schule als Bereiche des kindlichen Lebensraumes. Eine empirische Untersuchung*. – Frankfurt a.M..
- DITTON, H. (1992): *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung – Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen*. – Weinheim.
- DITTON, H. (2006): *Urie Bronfenbrenners Beitrag für die Erziehungswissenschaft*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26. Jg., S. 268-281.
- DITTON, H./KRÜSKEN, J./SCHAUENBERG, M. (2005). *Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8. Jg., S. 285-303.
- ECCLES, J. S. (2005): *Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices*. In: ELLIOT, A./DWECK, C. (Eds.): *Handbook of competence and motivation*. – New York, pp. 105-121.
- ECCLES, J. S./BARBER, B./JOZEFOWICZ, D. (1999): *Linking gender to educational, occupational, and recreational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices*. In: SWANN, W. B. Jr./LANGLOIS, J. H./GILBERT, L. A. (Eds.): *Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence*. – Washington, pp. 153-192.
- ECCLES u.a. 1983 = ECCLES, J. S./ADLER, T. F./FUTTERMAN, R./GOFF, S. B./KACZALA, C. M./MEECE, J. L./MIDGLEY, C. (1983): *Expectancies, values and academic behaviours*. In: SPENCE, J. T. (Ed.): *Achievement and Achievement Motivation*. – San Francisco, pp. 75-146.
- EHMKE u.a. 2004 = EHMKE, T./HOHENSEE, F./HEIDEMEIER, H./PRENZEL, M. (2004): *Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb*. In: PRENZEL, M./BAUMERT, J./BLUM, W./LEHMANN, R./LEUTNER, D./NEUBRAND, M./PEKRUN, R./ROLFF, H.-G./ROST, J./SCHIEFELE, U. (Hrsg.): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. – Münster, S. 225-254.
- ERIKSON, R./JONSSON, J. O. (1996): *Explaining class inequality in education: The Swedish test case*. In: ERIKSON, R./JONSSON, J. O. (Eds.): *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. – Boulder, S. 1-63.

- ESSER, H. (1991): Alltagshandeln und Verstehen. Zum Verhältnis von erklärender und verstehender Soziologie am Beispiel von Alfred SCHÜTZ und „Rational Choice“. – Tübingen.
- ESSER, H. (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. – Frankfurt a.M.
- FAUSER, R. (1984): Der Übergang auf weiterführende Schulen. Soziale und schulische Bedingungen der Realisierung elterlicher Bildungserwartungen. – Konstanz.
- FAUSER, R./PETTINGER, R./SCHREIBER, N. (1985): Der Übergang von Arbeiterkindern auf weiterführende Schulen. Bedingungen für Bildungserwartungen und Schulentscheidungen bei Familien angelernter Arbeiter und Facharbeiter. – Konstanz.
- FISHBEIN, M./AJZEN, I. (1975): Belief, Attitude, Intention and Behavior: an introduction to theory and research. – Massachusetts.
- FRÖHLICH, D. (1978): Arbeitserfahrung und Bildungsverhalten. Der Einfluss der Arbeitswelt auf die elterliche Schulwahl, Untersuchungen des Instituts zur Erforschung sozialer Chancen. – Frankfurt.
- GOLDTHORPE, J. H. (2000): On sociology: Numbers, narratives, and the integration of research and theory. – Oxford.
- GRESSER-SPITZMÜLLER, R. (1973): Lehrerurteil und Bildungschancen. Eine Untersuchung über den Einfluss des Grundschullehrers auf die Wahl weiterführender Schulen. – Weinheim.
- GRIMM, S. (1966): Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. Eine soziologische Untersuchung. – München.
- HECKHAUSEN, H. (1989): Motivation und Handeln. – Berlin.
- HECKHAUSEN, J./HECKHAUSEN, H. (Hrsg.) (2006): Motivation und Handeln. – Heidelberg.
- HELBERGER, C./PALAMIDIS, H. (1989): Der Beitrag der Humankapitaltheorie zur Erklärung der Bildungsnachfrage, In: DÖRING, P. A./WEISHAUP, H./WEIß, M. (Hrsg.): Bildung in sozioökonomischer Sicht. Festschrift für Hasso von Recum zum 60. Geburtstag. – Köln, S. 205-220.
- HENZ, U./MAAS, I. (1995): Chancengleichheit durch Bildungsexpansion? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 47. Jg., S. 605-633.
- KEEVES, J. P./MORGENSTERN C./SAHA, L. J. (1991): Educational expansion and equality of opportunity: Evidence from studies conducted by IEA in ten countries in 1970-71 and 1983-84. In: International Journal of Educational Research, Vol. 15, pp. 60-80.
- KELLER, S./ZAVALLONI, M. (1964): Ambition and social class: A respecification. In: Social Forces, Vol. 43, pp. 58-70.
- KOCH, K. (2001). Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 2: Der Übergang aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. – Opladen.
- KÖHLER, H. (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. – Berlin.
- KÖLLER, O./BAUMERT, J./SCHNABEL, K. U. (2001): Does Interest Matter? The relationship between academic interest and achievement in mathematics. In: Journal for Research in Mathematics Education, Vol. 32, pp. 448-470.
- KÖLLER, O./WATERMANN, R./TRAUTWEIN, U. (2004): Transformation des Sekundarschulsystems in der Bundesrepublik Deutschland: Differenzierung, Öffnung von Bildungswegen und die Wahrung von Standards. In: KÖLLER, O./WATERMANN, R./TRAUTWEIN, U./LÜDTKE, O. (Hrsg.): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. – Opladen, S. 13-27.
- KÖLLER u.a. 2000 = KÖLLER, O./DANIELS, Z./SCHNABEL, K. U./BAUMERT, J. (2000): Kurswahlen von Mädchen und Jungen im Fach Mathematik: zur Rolle von fachspezifischem Selbstkonzept und Interesse. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14. Jg., S. 26-37
- KRISTEN, C. (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit. Ein Überblick über den Forschungsstand. – Mannheim.
- KRISTEN, C. (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54. Jg., S. 534-552.
- KRISTEN, C. (2005): School choice and ethnic school segregation: Primary school selection in Germany. – Münster.
- KRISTEN, C. (2006): Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58. Jg., S. 79-97.
- LEHMANN, R. H./PEEK, R./GÄNSFUß, R. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. – Hamburg.

- LOHAUS u.a. 2004 = LOHAUS, A./ELBEN, C. E./BALL, J./KLEIN-HESSLING, J. (2004): School Transition from Elementary to Secondary School: Changes in psychological adjustment. In: *Educational Psychology*, Vol. 24, pp. 161-173.
- MAAZ, K. (2006): Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. – Wiesbaden.
- MAHR-GEORGE, H. (1999): Determinanten der Schulwahl beim Übergang in die Sekundarstufe I. – Opladen.
- MARE, R. D. (1981): Change and stability in educational stratification. In: *American Sociological Review*, Vol. 46, pp. 72-87.
- MAUTHE, A./RÖSNER, E. (1998): Schulstruktur und Durchlässigkeit. Quantitative Entwicklungen im allgemeinbildenden weiterführenden Schulwesen und Mobilität zwischen den Bildungsgängen. In: ROLFF, H.-G./BAUER, K.-O./KLEMM, K./PFEIFFER, H. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 10. Daten Beispiele und Perspektiven*. – Weinheim, S. 87-125.
- MAYER, K. U./BLOSSFELD, H.-P. (1990): Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. In: BERGER, P. A./HRADIL, S. (Hrsg.): *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile*. – Göttingen, S. 297-318.
- MERKENS, H./WESSEL, A. (2002): Zur Genese von Bildungsentscheidungen. Eine empirische Studie in Berlin und Brandenburg. – Baltmannsweiler.
- MEULEMANN, H. (1992): Expansion ohne Folgen? Bildungschancen und sozialer Wandel in der Bundesrepublik. In: GLATZER, W. (Hrsg.): *Entwicklungstendenzen der Sozialstruktur*. – Frankfurt a.M., S. 123-156.
- MEULEMANN, H./WEISHAUPT, H. (1982): Stadt und Bildungschancen: Der Einfluss örtlicher sozialer Milieus auf den weiterführenden Schulbesuch am Beispiel Frankfurts. In: VASKOVICS, L. A. (Hrsg.): *Umweltbedingungen familiärer Sozialisation*. – Stuttgart, S. 255-271.
- MÜLLER, W. (1975): Familie, Schule und Beruf. Soziale Mobilität und Prozesse der Statuszuweisung in der Bundesrepublik. – Opladen.
- MÜLLER, W. (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: FRIEDRICHS, J./LEP-SIUS, M. R./MAYER, K. U. (Hrsg.): *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie*. – Wiesbaden, S. 81-112.
- MÜLLER, W./HAUN, D. (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46. Jg., S. 1-42.
- MÜLLER, W./MAYER, K. U. (1976): Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchungen über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus. – Stuttgart.
- MÜLLER, W./POLLAK, R. (2004): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: BECKER, R./LAUTERBACH, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. – Wiesbaden, S. 311-325.
- NAGY u.a. im Druck = NAGY, G./GARRETT, J./TRAUTWEIN, U./CORTINA, K. S./BAUMERT, J./ECCLES, J. (im Druck): Gender and high school course selection in Germany and the U.S.: The mediating role of self-concept and intrinsic value. In: WATT, H./ECCLES, J. (Eds.): *Explaining gendered occupational outcomes [Working Title]*. – Washington.
- NEUMANN, J. v./MORGENSTERN, O. (1944): *Theory of Games and Economic Behavior*. – Princeton.
- NOWEY, W. (1983): Das Bildungsverhalten in den urbanen, urbanisierten und ländlichen Kleinräumen Bayerns. – München.
- PEISERT, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. – München.
- PRENZEL u.a. 2004 = PRENZEL, M./BAUMERT, J./BLUM, W./LEHMANN, R./LEUTNER, D./NEUBRAND, M./PEKRUN, R./ROLFF, H.-G./ROST, J./SCHIEFELE, U. (Hrsg.): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. – Münster.
- RANK, B. (1997): Erwartungs-Wert-Theorien. Ein Theoriekonzept der Wirtschaftspsychologie und seine Anwendung auf eine berufsbiographische Entscheidung. – München.
- SCHIMPL-NEIMANN, B. (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52. Jg., S. 636-669.
- SCHNABEL, K. U./SCHWIPPERT, K. (2000): Einflüsse sozialer und ethnischer Herkunft beim Übergang in die Sekundarstufe II und den Beruf. In: BAUMERT, J./BOS, W./LEHMANN, R. (Hrsg.): *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn: Bd. 1. Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit*. – Opladen, S. 261-281.

- SCHNABEL u.a. 2002 = SCHNABEL, K. U./ALFELD, C./ECCLES, J. S./KÖLLER, O./BAUMERT, J. (2002): Parental influence on students' educational choices in the United States and Germany: Different ramifications – same effect? In: *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 60, pp. 178-198.
- SCHNEPF, S. V. (2002): A Sorting Hat That Fails? The Transition of Primary to Secondary School in Germany. – Florence.
- SIRSCH, U. (2003): The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? In: *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 27, pp. 385-395.
- WATERMANN, R./MAAZ, K. (2006): Soziale Herkunft und Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe: Institutionelle und individuelle Einflussgrößen. In: GEORG, W. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. – Konstanz, S. 227-263.
- WIGFIELD, A./ECCLES J. (2000): Expectancy – Value theory of achievement motivation. In: *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25, pp. 68-81.

Kontaktanschrift zur Autorengruppe: Dr. Kai Maaz, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lenzeallee 94, 14195 Berlin; Tel: 030-82406381; E-Mail: maaz@mpib-berlin.mpg.de