

Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten

Hanna Dumont · Kai Maaz · Marko Neumann · Michael Becker

Zusammenfassung: Auf der Basis eines theoretischen Modells zum Übergangsprozess, in dem primäre und sekundäre Herkunftseffekte nach Boudon unterschieden werden, fasst der vorliegende Beitrag den empirischen Kenntnisstand zum Einfluss der familiären Herkunft auf den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I zusammen. Dabei wird neben den primären Effekten zwischen verschiedenen Arten von sekundären Herkunftseffekten unterschieden: sekundäre Effekte der Leistungsbeurteilung, der Schullaufbahnpfehlung und des Übergangsverhaltens. Die Befunde sprechen für die Existenz primärer und sekundärer Herkunftseffekte im deutschen Schulsystem: Kinder aus sozial schwachen Familien haben schlechtere Schulleistungen, erhalten jedoch selbst bei gleichen Testleistungen noch schlechtere Beurteilungen durch die Lehrkräfte (Noten und Schullaufbahnpfehlungen) und gehen bei gleichen Testleistungen und Schulnoten und gleicher Empfehlung häufiger auf niedrigere Schulformen über. Weiterhin werden Ergebnisse aus Studien zur Quantifizierung und Neutralisation von primären und sekundären Herkunftseffekten vorgestellt und diskutiert sowie mögliche Interventions- und Fördermöglichkeiten zur Verringerung der Herkunftseffekte beim Übergang aufgezeigt.

Schlüsselwörter: Übergang · Soziale Ungleichheit · Bildungsentscheidungen

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2013

Dr. H. Dumont (✉) · Prof. Dr. K. Maaz · Dr. M. Neumann · Dr. M. Becker
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
Warschauer Str. 34–38, 10243 Berlin, Deutschland
E-Mail: Dumont@dipf.de

Prof. Dr. K. Maaz
E-Mail: Maaz@dipf.de

Dr. M. Neumann
E-Mail: marko.neumann@dipf.de

Dr. M. Becker
E-Mail: becker@dipf.de

Social disparities at the transition into secondary school: Theoretical conceptions and empirical evidence

Abstract: Based on a theoretical model, which distinguishes between primary and secondary effects following Boudon, the present paper summarizes empirical evidence regarding the impact of family background on the transition from elementary into secondary school. In doing so, three types of secondary effects are distinguished: secondary effects of school grades, teacher recommendations, and the transition itself. The empirical literature suggests that both primary and secondary effects exist in the German school system: In addition to having lower achievement, children from disadvantaged backgrounds receive lower grades and fewer recommendations for higher tracks and are less likely to attend a high track even when controlling for their achievement. The paper closes by presenting findings from studies analyzing the relative importance of primary and secondary effects and a discussion on how effects of family background on the transition into secondary school can be reduced.

Keywords: Transition to secondary education · Social inequality · Educational decisions

1 Einleitung

Trotz großer interindividueller Unterschiede in den Entwicklungsverläufen sind die Bildungsbiografien junger Menschen unserer Gesellschaft gleichermaßen durch eine Reihe von Übergängen gekennzeichnet: der Eintritt in eine Kindertagesstätte bzw. einen Kindergarten, der Wechsel in die Grundschule, der Übertritt von der Grundschule in die weiterführende Schule, der Übergang in die gymnasiale Oberstufe oder in eine berufliche Ausbildung, im Anschluss daran gegebenenfalls der Eintritt in die Universität und schließlich in das Erwerbsleben. Die Organisation und Bewältigung dieser Übergänge ist dabei nicht nur für die einzelnen Individuen von hoher Relevanz. Vor dem Hintergrund, dass die oben beschriebenen Übergänge im Bildungssystem als entscheidende Stationen für die Entstehung von sozialen Ungleichheiten identifiziert werden konnten (für einen Überblick zur Entstehung sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem siehe Maaz et al. 2009), haben sie auch aus gesellschaftlicher Perspektive eine große Bedeutung. Dies trifft insbesondere auf den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I zu. So ist mit der Frage, welche Schulform besucht wird, trotz der zunehmenden Entkoppelung von Schulform und Schulabschluss nach wie vor in vielen Fällen der spätere Bildungsabschluss und damit auch die sozioökonomische Position als Erwachsener innerhalb der Gesellschaft verknüpft. Obwohl in den letzten Jahrzehnten ein allgemeiner Trend zu höheren Bildungsaspirationen und zum Besuch höherer Schulformen beobachtbar war, gibt es nach wie vor erhebliche soziale Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung und im Besuch verschiedener Schulformen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunft (Becker 2000a; Paulus und Blossfeld 2007; Dietze 2011).

Der Verteilung von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Leistungsniveaus auf verschiedene Schulformen in der Sekundarstufe I und der damit einhergehenden Homogenisierung von Schülergruppen liegt die Annahme zugrunde, dass Schülerinnen und Schüler in leistungshomogenen Lerngruppen besser gefördert werden können als in leistungsheterogenen Lerngruppen (Hattie 2002). Da Schulleistungen jedoch mit der

familiären Herkunft der Schülerinnen und Schüler assoziiert sind (siehe z. B. Ehmke und Jude 2010), werden durch die Verteilung der Schülerschaft auf verschiedene Schulformen immer auch soziale Ungleichheiten im Schulformbesuch sichtbar. Während sich an Hauptschulen vor allem Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Schichten finden, ist das Gymnasium durch eine Schülerschaft der oberen sozialen Schichten gekennzeichnet (Baumert et al. 2006), wenngleich sich hier in den letzten Jahrzehnten eine deutliche Öffnung für eine breitere Bevölkerungsschicht vollzogen hat (Trautwein und Neumann 2008). Problematisch an den in Abhängigkeit der familiären Herkunft variierenden Schulformbesuchsquoten ist, dass diese nicht allein auf die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler zurückgeführt werden können. So hat eine Reihe von Studien zeigen können, dass die Wahrscheinlichkeit, das Gymnasium zu besuchen, selbst bei gleichen Schulleistungen für Kinder aus sozial privilegierten Familien höher ist als für Kinder aus sozial weniger begünstigten Familien (Becker 2000b, 2003; Ditton et al. 2005; Arnold et al. 2007; Pietsch 2007; Stocké 2007; Stubbe et al. 2012).

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es daher, einen detaillierten Blick auf soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I zu werfen. Dazu wird in einem ersten Schritt ein theoretisches Modell vorgestellt, welches zur Erklärung der in Abhängigkeit der familiären Herkunft variierenden Übergangsquoten herangezogen werden kann. Darauf aufbauend wird anschließend der aktuelle Forschungsstand zu sozialen Disparitäten sowie Studien zur Quantifizierung und von primären und sekundären Herkunftseffekten beim Übergang in die Sekundarstufe I zusammenfassend dargestellt, bevor schließlich mögliche Interventions- und Fördermöglichkeiten aufgezeigt werden.

2 Theoretische Bezüge – Wo und wie wirkt die familiäre Herkunft beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I?

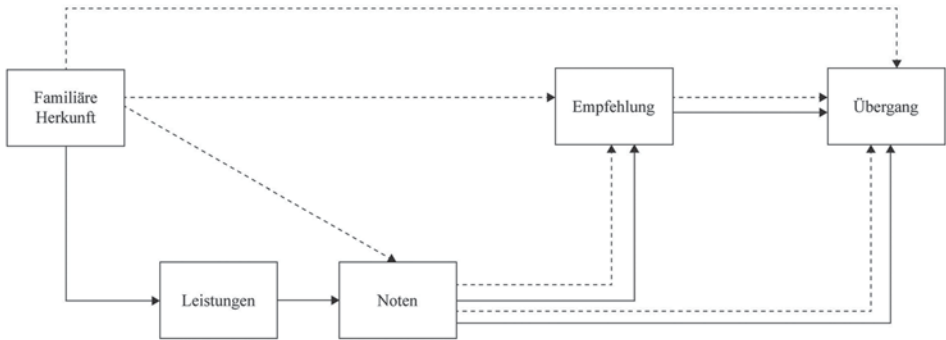
Als zentrales Konzept zur Beschreibung und Erklärung sozialer Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I hat sich in der Bildungsforschung der *mikrosoziologische Ansatz zur Wahl von Bildungswegen* von Raymond Boudon (1974) etabliert. Boudon zufolge lassen sich soziale Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung als Ergebnis individueller Entscheidungen, die in einem institutionellen Kontext des Bildungssystems getroffen werden, verstehen (vgl. Becker 2003; Becker und Lauterbach 2008). Diese Bildungsentscheidungen sind wiederum durch verschiedene Faktoren bedingt. Hinsichtlich der Entscheidung bezüglich des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I sind dies nach Boudon vor allem die institutionellen Rahmenbedingungen des Schulsystems (wie die Struktur des Sekundarschulsystems und die spezifischen Übergangsregelungen), die schulischen Leistungen der Kinder sowie die familiäre Bewertung von Bildung. Für die Erklärung der jeweiligen Bildungsentscheidungen führt Boudon die Unterscheidung in primäre und sekundäre Effekte der familiären Herkunft ein.

Als *primäre Herkunftseffekte* werden Einflüsse der familiären Herkunft bezeichnet, die sich direkt auf die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern auswirken und in unterschiedliche Schulleistungen resultieren. Leistungsunterschiede, die auf die familiäre Herkunft zurückgeführt werden können, sind neben genetischen Faktoren

durch die unterschiedliche Ausstattung von Familien mit ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital bedingt (Bourdieu 1983). Ethnische Unterschiede in der Leistungsentwicklung lassen sich in ähnlicher Weise als Folge eines anderen sprachlichen und kulturellen Hintergrunds erklären. Die Unterschiede zwischen Familien hinsichtlich ihrer sozialen und ethnischen Herkunft können dabei auf unterschiedliche Weise auf die schulische Entwicklung von Kindern wirken. So hat das Bereitstellen einer kognitiv stimulierenden häuslichen Umgebung in Familien aus höheren sozialen Schichten einen unmittelbaren Einfluss auf die Kompetenzentwicklung von Kindern. Es ist jedoch auch denkbar, dass Kinder aufgrund ihrer familiären Herkunft verfügbare schulische Ressourcen unterschiedlich nutzen.

Von *sekundären Herkunftseffekten* spricht Boudon, wenn soziale Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung nicht auf Unterschiede in den schulischen Leistungen zurückgeführt werden können, sondern aus unterschiedlichen Bildungsaspirationen und einem unterschiedlichen Entscheidungsverhalten von Familien resultieren. Der sekundäre Herkunftseffekt kann somit als Ergebnis der verinnerlichten Sozialschichtzugehörigkeit von Eltern verstanden werden. Damit orientiert sich Boudon an der *Social Position Theory* (vgl. Keller und Zavalloni 1964), nach der sich das jeweilige Bildungsziel der Akteure an ihrer aktuellen sozioökonomischen Position orientiert. Des Weiteren lassen sich in Boudons Theorie bezüglich sekundärer Herkunftseffekte die Grundannahmen der *Wert-erwartungstheorie*, die ihre Ursprünge in der Ökonomie hat (vgl. von Neumann und Morgenstern 1944) und mittlerweile in Soziologie und Psychologie stark verbreitet ist, wiederfinden: Es wird davon ausgegangen, dass dem Entscheidungsverhalten von Eltern unterschiedliche Kosten-Nutzen-Kalkulationen zugrunde liegen. Das heißt, im Fall der Übergangsentscheidung in die Sekundarstufe I wägen Eltern ab, welcher Nutzen sich aus dem Besuch einer bestimmten Schulform ergibt, welche Kosten damit verbunden sind und wählen dann diejenige Schulform für ihr Kind, die den größten Nutzen verspricht und die höchste Erfolgswahrscheinlichkeit hat. Das Entscheidungsverhalten wird also als eine rationale Abwägung von Kosten, Nutzen und Erfolgsaussichten verstanden, die sich zwischen Angehörigen verschiedener sozialer Schichten vor dem Hintergrund ihrer eigenen sozialen Stellung in der Gesellschaft unterscheidet.

Zusammenfassend können soziale Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung demnach als Ergebnis des Zusammenspiels von primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft betrachtet werden. Die zentralen Größen der Theorie von Boudon sowie die Unterscheidung in primäre und sekundäre Herkunftseffekte wurden in neueren Modellen zur Analyse von Bildungsentscheidungen weiterentwickelt, formalisiert und getestet (siehe Erikson und Jonsson 1996; Breen und Goldthorpe 1997; Becker 2000b; Maaz et al. 2006; Maaz und Nagy 2009). In Abb. 1 ist auf der Basis der Unterscheidung in primäre und sekundäre Herkunftseffekte der Einfluss der familiären Herkunft auf den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I grafisch dargestellt. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Übergangsverhalten nicht nur durch die Schulleistungen und das aktive Entscheidungsverhalten der Eltern, wie von Boudon postuliert, bestimmt wird. Stattdessen wird angenommen, dass eine umfassende und detaillierte Rekonstruktion der Entstehung sozialer Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I im deutschen Schulsystem nicht ohne Berücksichtigung der vergebenden Schullaufbahneempfehlungen, mit ihrer handlungsleitenden Funktion für den Über-



Durchgezogene Pfade stellen primäre Effekte dar. Gestrichelte Pfade stellen sekundäre Effekte dar.

Abb. 1: Theoretisches Modell zum Einfluss der familiären Herkunft auf den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. (Quelle: Baumert et al. 2010)

gang, geschehen kann. Da die Schullaufbahneempfehlungen wiederum größtenteils auf den Noten der Schülerinnen und Schüler basieren, sind auch diese als zentrale Größen in das Modell des Übergangsprozesses integriert. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass die damit vorgenommene Unterscheidung zwischen Leistungen und Noten nicht unproblematisch ist (vgl. Ditton 2010). So decken die Leistungen, die in empirischen Studien in der Regel anhand von standardisierten Leistungstests erhoben werden, möglicherweise nicht alle für den Übergang relevanten Aspekte, wie zum Beispiel die Anstrengungsbereitschaft von Schülerinnen und Schülern, ab. Solche motivationalen Aspekte spiegeln sich in einem größeren Maße in den Schulnoten wider. Darüber hinaus sind Schulnoten für Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern im Gegensatz zu Testleistungen unmittelbar sichtbar und ihnen kommt damit eine handlungsleitende Funktion zu (Erikson und Rudolphi 2010). Da die Schulnoten jedoch bereits durch nicht leistungsbezogene Einflüsse der familiären Herkunft betroffen sein können (siehe unten), wird in vielen empirischen Studien des Übergangsprozesses und auch im vorliegenden Beitrag eine Unterscheidung zwischen Testleistungen und Schulnoten getroffen.

Obwohl sekundäre Herkunftseffekte sensu Boudon streng genommen nur Effekte der familiären Herkunft auf das tatsächliche Übergangsverhalten bezeichnen, wird der Begriff im Folgenden auch für Effekte der familiären Herkunft auf Noten und Schullaufbahneempfehlungen verwendet bzw. ausgeweitet. Somit lassen sich drei Arten von sekundären Herkunftseffekten unterscheiden: Sekundäre Herkunftseffekte der Leistungsbeurteilung, der Schullaufbahneempfehlung und des Übergangsverhaltens (vgl. Maaz und Nagy 2009). Sekundäre Herkunftseffekte der Leistungsbeurteilung liegen vor, wenn Schülerinnen und Schüler aus niedrigeren sozialen Schichten trotz gleicher Testleistungen schlechtere Noten erhalten als Schülerinnen und Schüler aus höheren Schichten. Von sekundären Herkunftseffekten der Schullaufbahneempfehlung wird gesprochen, wenn Schülerinnen und Schüler aus höheren sozialen Schichten eher eine Gymnasialempfehlung bekommen als hinsichtlich ihrer Leistungen vergleichbare Schülerinnen und Schüler aus sozial niedrigeren Schichten. Während für sekundäre Herkunftseffekte auf den Übergang unterschiedliche Entscheidungslogiken von Eltern in Abhängigkeit ihrer sozialen Herkunft den zentralen Erklärungsmechanismus darstellen, sind für sekundäre

Herkunftseffekte der Leistungsbeurteilung und der Schullaufbahneempfehlung zweierlei zugrunde liegende Mechanismen denkbar: zum einen das aktive – wenn auch nicht immer bewusste – Eingreifen von Eltern bei der Vergabe von Noten und Schullaufbahneempfehlungen in Abhängigkeit ihrer Bildungsaspirationen für ihr Kind; zum anderen ist vorstellbar, dass sogenannte Erwartungseffekte der Lehrkräfte eine Rolle spielen. Dies wäre beispielsweise der Fall, wenn Lehrkräfte Schülerinnen und Schülern aus bildungsnahen Familien generell eine höhere Leistungsfähigkeit zuschreiben oder davon ausgehen, dass diese Kinder eine bessere elterliche Unterstützung erfahren und somit größere Erfolgchancen am Gymnasium haben.

Neben den in Abb. 1 dargestellten Wirkgrößen des Übergangsprozesses, die sich auf der Individualebene verorten lassen, darf jedoch nicht vergessen werden, dass der Übergang in die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I auch maßgeblich durch den vorliegenden Kontext bestimmt wird. Damit ist zum einen der unmittelbare Kontext wie beispielsweise die Zusammensetzung der Schülerschaft der Grundschulklasse oder die Anzahl freier Plätze an einer bestimmten Schulform (bzw. Schule), zum anderen der weitere institutionelle Kontext gemeint. Insbesondere Letzterer unterscheidet sich systematisch zwischen den einzelnen Bundesländern hinsichtlich der Übergangsregelungen und der Struktur und Durchlässigkeit des Sekundarschulsystems. So kann davon ausgegangen werden, dass die Tatsache, ob eine Schullaufbahneempfehlung bindenden Charakter hat, oder die Frage, wie hoch die Wechselmöglichkeiten zwischen den Schulformen sind, die dargestellten Zusammenhänge zwischen den einzelnen Wirkungsgrößen des Übergangsprozesses moderieren. Demnach muss jeder Übergangsprozess vor dem Hintergrund der jeweils vorliegenden kontextuellen Besonderheiten betrachtet werden.

Anhand des in Abb. 1 dargestellten Modells soll im nächsten Abschnitt der aktuelle empirische Forschungsstand zu primären und sekundären Herkunftseffekten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I dargestellt werden.

3 Aktueller Forschungsstand zum Einfluss der familiären Herkunft auf den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I

Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I stellt in Deutschland seit den Bildungsreformen der 1960er-Jahre für verschiedene Fachdisziplinen, insbesondere der Soziologie, der Psychologie und der Erziehungswissenschaft, ein wichtiges Forschungsthema dar (siehe zusammenfassend Maaz et al. 2006). Entsprechend gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Fragestellungen, die von der Untersuchung des kindlichen Erlebens des Übergangs (Sirsch 2003; Billmann-Mahecha und Tiedemann 2006; Harzad und Schürer 2006; Helsper et al. 2007; Paulick et al. 2013) bis hin zur Analyse längerfristiger Konsequenzen der Übergangentscheidungen (Müller 1975; Müller und Mayer 1976; Bellenberg und Klemm 1998; Schneider 2008; Lohmann und Groh-Samberg 2010) reichen. Im Folgenden soll jedoch der Fokus auf der Darstellung der empirischen Befunde zu sozialen Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I liegen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf den Ergebnissen solcher Studien, die nach Maaz et al. (2006) der sogenannten „Vertiefungsphase“ zugeordnet werden können. Im Gegensatz zur „explorativen Phase“ in den 1960er- und 1970er-Jahren und der „Formalisierungs-

phase“ in den 1990er-Jahren hat es, ausgelöst durch die Ergebnisse der großen Schulleistungsstudien wie TIMSS, PISA und IGLU, seit Ende der 1990er-Jahre im Rahmen der Vertiefungsphase vermehrte Forschungsaktivitäten zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I gegeben. So wurden eine Reihe von zum Teil groß angelegten Studien konzipiert und durchgeführt, die die Wirkmechanismen beim Übergangsprozess näher untersuchen. Im Folgenden werden die empirischen Befunde dieser und anderer Studien entlang der primären und sekundären Herkunftseffekte, die im Rahmen des theoretischen Modells erläutert wurden, zusammenfassend dargestellt.

Primäre Herkunftseffekte. Die Bedeutsamkeit der familiären Herkunft für die Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen, also die Existenz primärer Herkunftseffekte, ist seit langem bekannt und empirisch gut belegt (Coleman et al. 1966; White 1982; McLoyd 1998; Sirin 2005). Für das deutsche Bildungssystem ist dies beispielsweise im Rahmen der PISA-Studien wiederholt (Baumert et al. 2001; Prenzel et al. 2004; Prenzel et al. 2008) und eindrücklich gezeigt worden: So weisen 15-jährige Schülerinnen und Schüler aus Familien der oberen Dienstklasse im Durchschnitt eine Lesekompetenz auf, die um mehr als eine Kompetenzstufe höher liegt als die von Schülerinnen und Schülern aus Arbeiterhaushalten (Ehmke und Jude 2010). Da sich Eltern unterschiedlicher sozialer Schichten hinsichtlich ihres ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals bzw. ihres Erziehungs- und Sozialisationsverhaltens voneinander unterscheiden (Bourdieu 1983; Engel und Hurrelmann 1987; Fuligni und Stevenson 1997; Bornstein und Bradley 2010), bringen Kinder bereits zu Beginn der Schulzeit unterschiedliche kognitive, motivationale und soziale Fähigkeiten und somit unterschiedliche Voraussetzungen für das schulische Lernen mit (Dubowy et al. 2008; Heckman 2008). Insbesondere das Bereitstellen einer stimulierenden häuslichen Umgebung, zum Beispiel im Hinblick auf die Sprachkultur der Familie, scheint eine Bedeutung für die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu haben (siehe z. B. Yeung et al. 2002; Raviv et al. 2004; Cooper et al. 2010).

Durch diese primären Herkunftseffekte lässt sich ein großer Teil der in Abhängigkeit der familiären Herkunft variierenden Besuchsquoten der verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I erklären. So konnte im Rahmen der Studie *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (ÜBERGANG), die am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchgeführt wurde, anhand von bundesweit repräsentativen Daten gezeigt werden, dass das tatsächliche Übergangsverhalten maßgeblich durch die Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften bestimmt wurde, welche sich wiederum in erster Linie an den Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler orientierten (Maaz und Nagy 2009). Zu ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich der Bedeutsamkeit der Schulleistungen für die Schullaufbahnempfehlungen kommt auch die *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU), eine weitere national repräsentative Studie, die Aussagen über den Übergangsprozess erlaubt. Sowohl die Leistungen von Schülerinnen und Schülern in standardisierten Leistungstests als auch ihre Schulnoten – jeweils erhoben in den Fächern Mathematik und Deutsch – standen in einem starken Zusammenhang mit den Schullaufbahnempfehlungen der Lehrkräfte, wobei die Schulnoten, insbesondere die Deutschnote, die Unterschiede in den Empfehlungen besser erklären konnten als die Testleistungen (Bos et al. 2004 für die Erhebung im Jahr 2001; Arnold et al. 2007 für die Erhebung im

Jahr 2006; Stubbe et al. 2012 für die Erhebung im Jahr 2011). In weitergehenden Analysen konnten in Übereinstimmung mit den Ergebnissen der ÜBERGANG-Studie Arnold et al. (2007) und Stubbe et al. (2012) zeigen, dass die Schulnoten den Einfluss der Testleistungen auf die Übergangsempfehlung zu einem großen Teil mediieren. Anhand von Daten des national repräsentativen *Kinderpanels des Deutschen Jugendinstituts* (DJI-Kinderpanel) stellte auch Neugebauer (2010) fest, dass die realisierten Übergänge in beträchtlichem Maße durch die Schulnoten von Schülerinnen und Schülern determiniert sind.

Die Befunde aus den national repräsentativen Studien zur Bedeutsamkeit primärer Herkunftseffekte für das Übergangsverhalten können durch eine Reihe weiterer Studien, die in einzelnen Bundesländern durchgeführt wurden, untermauert werden. So konnten Gröblich und Guill (2009) anhand von Daten aus der Studie *Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern* (KESS) für Hamburg zeigen, dass eine um eine Standardabweichung bessere Testleistung in Mathematik oder Lesen mit einer mehr als dreifach höheren Chance einherging, eine Empfehlung für das Gymnasium zu erhalten. Ähnliches berichteten Lehmann et al. (1997) auf der Basis von Daten der Studie *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung* (LAU), die einige Jahre zuvor in Hamburg durchgeführt wurde. Auch hier zeigten sich Testleistungen und die Schulnoten als starke Prädiktoren sowohl der Empfehlung als auch des tatsächlich realisierten Übergangs auf ein Gymnasium. In beiden Studien erwiesen sich die Noten als stärkere Prädiktoren als die Testleistungen. Ähnlich wie die beiden Hamburger Studien kamen Wagner et al. (2009) auf der Basis von Daten aus Rheinland-Pfalz, die im Rahmen der *VERA*-Studie erhoben wurden, zu dem Ergebnis, dass Schülerinnen und Schüler mit einer Testleistung, die eine Standardabweichung über dem Mittelwert lag, eine ca. vierfach höhere Chance hatten, eine Empfehlung für die nächsthöhere Schulform zu erhalten. Ähnliches galt für den tatsächlichen Übergang, wo sich ebenfalls substanzielle Effekte der Testleistungen feststellen ließen. Für Rheinland-Pfalz zeigte auch Stocké (2008) mit Daten des *Mannheimer Bildungspanels*, dass der realisierte Übergang durch die Testleistungen von Schülerinnen und Schülern und noch stärker durch ihre Schulnoten vorhergesagt werden konnte. Für Bayern und Hessen fand Schneider (2011) anhand von Daten der Studie *Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter* (BIKS), dass die Schulnoten von Schülerinnen und Schülern starke Prädiktoren der Schullaufbahneempfehlung waren. Auch Ditton und Krüsken (2006, 2009) kamen für Bayern im Rahmen der Studie *Kompetenz und Laufbahnen im Schulsystem* (KOALA-S) zu dem Ergebnis, dass sich die Empfehlungen der Lehrkräfte – und damit auch die tatsächlichen Übergänge – stark an den Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern orientierten.

Zusammenfassend sprechen also alle bisherigen empirischen Befunde dafür, dass die Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern in beträchtlichem Maße den Übergangsprozess determinieren. Dabei haben Leistungen, die mittels standardisierter Tests erfasst werden, einen geringeren Einfluss als die Schulnoten. Vor dem Hintergrund, dass in Schulnoten zusätzliche Aspekte von schulischem Erfolg einfließen, wie beispielsweise das Lernverhalten oder die Motivation, und aufgrund des Umstands, dass es klare Notenvorgaben für die Empfehlungsvergabe gibt, ist dies nicht weiter verwunderlich. Trotz der Bedeutung von Testleistungen und Schulnoten von Schülerinnen und Schülern muss jedoch festgestellt werden, dass diese nicht als alleinige Prädiktoren des Übergangs-

prozesses fungieren. Dies wird anhand der Ergebnisse aus der IGLU-Studie besonders deutlich. So gab es innerhalb der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit einer Hauptschul- oder Realschulempfehlung Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer Lesekompetenz das Niveau der nächsthöheren Schulform erreichten. Gleichzeitig verfügten ein Drittel der Schülerinnen und Schüler mit Gymnasialempfehlung über keine entsprechende Lesekompetenz (Arnold et al. 2007). Anders ausgedrückt: Während die Schullaufbahneempfehlung bzw. die Übergangentscheidung bei sehr guten und sehr schlechten Schülerinnen und Schülern in der Regel eindeutig ausfällt, „bestehen allerdings Probleme bei der Zuweisung von Schülergruppen mit uneindeutigen Leistungen bzw. Leistungsverläufen“ (Ditton und Krüsken 2009, S. 74). Das heißt, insbesondere bei Schülerinnen und Schülern, die sich im mittleren Leistungsbereich befinden, kommen sekundäre Herkunftseffekte zum Tragen (Neugebauer 2010). Auf den sekundären Herkunftseffekten soll im Folgenden der Fokus liegen.

Sekundäre Herkunftseffekte. Entsprechend des theoretischen Modells in Abb. 1 wird bei der Darstellung der empirischen Befunde zwischen sekundären Herkunftseffekten der Leistungsbeurteilung, der Schullaufbahneempfehlung und des Übergangsverhaltens unterschieden, da im Gegensatz zu den primären Herkunftseffekten, bei denen der Effekt der familiären Herkunft auf die Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern lediglich weitertransportiert wird, bei den verschiedenen sekundären Herkunftseffekten jeweils unterschiedliche Wirkmechanismen zum Tragen kommen.

Sekundäre Herkunftseffekte der Leistungsbeurteilung liegen vor, wenn Schülerinnen und Schüler mit gleichen Testleistungen je nach ihrer familiären Herkunft unterschiedliche Schulnoten erhalten. Dies kann entweder auf die Bewertungsgrundlagen der Lehrkräfte, zum Beispiel in Form von positiven Vorurteilen gegenüber den Leistungen sozial privilegierter Schülerinnen und Schüler, zurückgeführt werden, ein Resultat eines elterlichen Eingreifens in die Notenvergabe darstellen oder motivationale Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schichten widerspiegeln. Auch wenn die vorliegenden Studien keine Rückschlüsse über die genauen Wirkmechanismen erlauben, lassen sich in der Tat Effekte der familiären Herkunft auf die Schulnoten von Schülerinnen und Schülern finden. So fand sowohl die ÜBERGANG-Studie als auch die IGLU-Studie auf der Basis von national repräsentativen Stichproben, dass Kinder aus sozioökonomisch starken Familien bei gleichen Testleistungen im Vergleich zu Kindern aus sozioökonomisch schwachen Familien besser benotet wurden (Arnold et al. 2007; Stubbe und Bos 2008; Maaz und Nagy 2009). Dies berichtet auch Ditton (2007) für die Studie KOALA-S, wobei es sich dabei um vergleichsweise kleine Effekte handelte.

Während sekundäre Herkunftseffekte auf die Notenvergabe nur von wenigen Studien untersucht wurden, gibt es für sekundäre Herkunftseffekte auf die Vergabe der Schullaufbahneempfehlung eine Fülle von empirischen Belegen. Deutschlandweit haben Kinder aus sozial schwächeren Familien selbst bei gleichen Testleistungen und gleichen Schulnoten eine signifikant geringere Chance, eine Gymnasialempfehlung zu bekommen, als Kinder aus sozial starken Familien, wie in der ÜBERGANG- und der IGLU-Studie gezeigt werden konnte (Bos et al. 2004; Arnold et al. 2007; Stubbe und Bos 2008; Maaz und Nagy 2009). Dieser Zusammenhang wurde bislang – mit Ausnahme von Berlin (Dumont et al. 2013) – auch in allen bundeslandspezifischen Untersuchungen zum Übergangsprozess

für verschiedene Indikatoren der familiären Herkunft, wie zum Beispiel dem beruflichen Status oder dem Bildungshintergrund, gefunden (Lehmann et al. 1997; Baeriswyl et al. 2006; Ditton und Krüsken 2006; Gröhlich und Guill 2009; Wagner et al. 2009; Schneider 2011). Wie lässt sich der Einfluss der familiären Herkunft auf die Schullaufbahnpflichtempfehlung erklären? Wie bereits bei den sekundären Effekten der Leistungsbeurteilung lassen sich verschiedene Wirkmechanismen unterscheiden. Zum einen gibt es empirische Belege dafür, dass der Effekt der familiären Herkunft auf die Übergangsempfehlung über die Bewertungsgrundlage der Lehrkräfte vermittelt wird. So konnten Nölle et al. (2009) in einer Interviewstudie zeigen, dass die von den Lehrkräften antizipierten elterlichen Unterstützungsmöglichkeiten die Vergabe der Übergangsempfehlungen beeinflussten. Es lässt sich darüber streiten, ob es gerechtfertigt oder sogar „rational“ ist, wenn ein Kind aus bildungsnahem Elternhaus eher eine Gymnasialempfehlung erhält als ein im Hinblick auf die Leistungen vergleichbares Kind aus bildungsfernem Elternhaus, da bei Ersterem die Erfolgchancen an der höheren Schulform aufgrund der elterlichen Unterstützung möglicherweise höher sind (Ditton und Krüsken 2006). Problematischer scheint zu sein, wenn Eltern aktiv Einfluss auf die Empfehlungspraxis der Lehrkräfte nehmen. In der Tat lassen sich auch für diesen Wirkmechanismus empirische Belege finden. So berichteten Lehrkräfte in Interviews, die im Rahmen der BIKS-Studie durchgeführt wurden, dass manche Eltern versuchten, über die vergebene Übergangsempfehlung – zum Teil erfolgreich – zu verhandeln (Pohlmann-Rother 2010). In der Studie wurde weiterhin berichtet, dass einige Lehrkräfte potenzielle Konfliktsituationen und Auseinandersetzungen mit Eltern umgingen, indem sie im Vorhinein eine entsprechende Anpassung der Noten vornahmen. Für die Bedeutsamkeit der Interaktion zwischen Eltern und Lehrkräften bei der Entstehung sekundärer Herkunftseffekte der Schullaufbahnpflichtempfehlung sprechen auch die Befunde von Schneider (2011). Auf der Basis von Fragebogendaten der BIKS-Studie konnte er zeigen, dass die familiäre Herkunft weniger stark mit der Schullaufbahnpflichtempfehlung variierte, wenn den Lehrkräften der Schulwunsch der Eltern nicht bekannt war.

Trotz der familiären Herkunftseffekte auf die Schullaufbahnpflichtempfehlungen muss jedoch gesagt werden, dass die Empfehlungen von Lehrkräften weitaus weniger durch die familiäre Herkunft beeinflusst sind als die Schullaufbahnwünsche der Eltern. Tatsächlich lassen sich erhebliche Unterschiede in den Bildungsaspirationen von Eltern in Abhängigkeit ihrer familiären Herkunft finden (Merkens et al. 1997; Paulus und Blossfeld 2007; Stubbe und Bos 2008; Stubbe et al. 2012). Obwohl sich Eltern in ihren Schulformwünschen an den Leistungen ihrer Kinder orientieren (Ditton 2007; Kurz und Paulus 2008; Stocké 2009), tun sie dies deutlich weniger als die Lehrkräfte bei der Vergabe der Schullaufbahnpflichtempfehlungen (Ditton et al. 2005). Die starke Abhängigkeit elterlicher Bildungsaspirationen von der familiären Herkunft scheint mit dem Motiv des Statuserhalts erklärt werden zu können: „Zur Realisierung des Ziels des intergenerationalen Statuserhalts ist ein Abitur für Familien aus gehobenen Klassenlagen unabdingbar, während die Kinder mit weniger vorteilhafter Herkunft auch mit weniger Bildung die elterliche Statusposition erreichen können“ (Stocké 2009, S. 278; siehe auch Breen und Goldthorpe 1997; Stocké 2007). Für die Bedeutsamkeit der Schulformwahl für Eltern mit höherem sozialem Status spricht auch ein Befund von Schneider (2011): Er fand, dass sich die Bildungsaspirationen der Eltern umso mehr in einer Empfehlung für eine höhere Schulform niederschlugen, je höher der soziale Status der Eltern war. Gleichzeitig scheinen

Familien mit geringem Status stärker durch die Leistungsrealität der Kinder beeinflusst zu sein (Stocké 2009).

Die unterschiedlichen Bildungsaspirationen der Eltern führen schließlich auch zum dritten sekundären Herkunftseffekt, dem Einfluss der familiären Herkunft auf das tatsächliche Übergangsverhalten. Auch hierfür lässt sich eine Vielzahl von empirischen Belegen in den Studien zum Übergangsprozess finden. Wenngleich für das Übergangsverhalten die Übergangsempfehlung der stärkste Prädiktor ist, das heißt, dass die Mehrzahl der Eltern ihr Kind auch an der empfohlenen Schulform anmeldet, schlägt sich auch die familiäre Herkunft auf den tatsächlichen Übergang an eine Schulform nieder. Dies wurde sowohl in der national repräsentativen ÜBERGANG-Studie (Maaz und Nagy 2009; Gresch et al. 2010), auf der Basis von Daten des *Sozio-oekonomischen Panels* (SOEP) (Lohmann und Groh-Samberg 2010) als auch in den auf ein oder mehrere Bundesländer begrenzten Studien zum Übergangsprozess gefunden (Lehmann et al. 1997; Becker 2000b; Ditton und Krüsken 2006; Stocké 2008; Wagner et al. 2009; Dumont et al. 2013). Eltern weichen bei der Entscheidung für eine Schulform für ihr Kind je nach sozialer Herkunft in unterschiedlicher Weise von den Schullaufbahneempfehlungen der Lehrkräfte ab: Während sich Eltern aus höheren sozialen Schichten häufiger für eine höhere Schulform als der von den Lehrkräften empfohlenen entscheiden, neigen sozial schwache Eltern zu Abweichungen nach unten, das heißt, sie entscheiden sich beispielsweise häufiger gegen ein Gymnasium, obwohl eine entsprechende Empfehlung vonseiten der Lehrkraft vorliegt. Eine Studie von Harazd und Ophuysen (2008) untermauert diese schichtspezifischen Entscheidungsmuster. Die Autoren verglichen Eltern, die ihr Kind entgegen der Übergangsempfehlung auf eine andere Schulform anmeldeten, und Eltern, die sich trotz ursprünglicher Ablehnung der Empfehlung anschlossen. Es zeigte sich, dass sich Eltern mit niedrigerem Bildungsstatus häufiger von der Lehrkraft für die empfohlene Schulform überzeugen ließen, während Eltern mit höherem Bildungsstatus, denen durch die Empfehlung ein Statusverlust drohen würde, sich häufiger gegen die Empfehlung entschieden. In einer Studie von Wiedenhorn (2011) zeigte sich darüber hinaus, dass bildungsfernen Eltern die Interventionsmöglichkeiten im Übergangsverfahren häufig gar nicht bekannt waren.

Zusammenfassend lässt sich die von Pietsch und Stubbe (2007) formulierte dreifache Benachteiligung von Kindern aus sozial schwachen Familien beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I feststellen: Diese Kinder haben bereits aufgrund ihrer Sozialisation schlechtere Schulleistungen, erhalten jedoch selbst bei gleichen Testleistungen noch schlechtere Beurteilungen durch die Lehrkräfte (Noten und Schullaufbahneempfehlungen) und gehen bei gleichen Testleistungen und Schulnoten und gleicher Empfehlung häufiger auf niedrigere Schulformen über.

Die besondere Rolle des Migrationshintergrunds. Interessanterweise lassen sich diese Befunde jedoch nicht ohne Weiteres auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund übertragen. Kinder mit Migrationshintergrund sind zwar wie Kinder aus sozial schwachen Familien in höheren Schulformen unter- und in niedrigeren Schulformen überrepräsentiert, dies ist aber im Wesentlichen auf den niedrigeren sozialen Status von Migranten zurückzuführen. Betrachtet man den spezifischen Anteil des Migrationshintergrunds, das heißt unter Kontrolle der sozialen Herkunft, lassen sich bedeutsame Unterschiede

zur Wirkungsweise der sozialen Herkunft, wie sie in den vorangegangenen Abschnitten dargestellt wurde, feststellen. Während sich die primären Herkunftseffekte auch für den Migrationshintergrund finden lassen (Stanat et al. 2010) und einen zentralen Faktor bei der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund beim Übergang darstellen (Relikowski et al. 2010), ergeben sich für die sekundären Herkunftseffekte andere Zusammenhangsmuster. Zu sekundären Herkunftseffekten der Leistungsbeurteilung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund liegen nur wenige empirische Befunde vor, die entweder für sehr geringe Effekte (Arnold et al. 2007) oder keine Effekte (Kristen 2006; Dumont et al. 2013) sprechen. Dies wurde auch in der Arbeit von Gresch (2012) mit Daten der ÜBERGANG-Studie bestätigt: Während sich für die Deutschnote kein Effekt zeigte, wurde für die Mathematiknote ein leicht positiver Effekt gefunden. Bezüglich sekundärer Herkunftseffekte der Schullaufbahneempfehlungen wurde in der Mehrzahl der Studien nach Kontrolle der sozialen Herkunft und der Schulleistungen kein Einfluss des Migrationshintergrunds auf die Schullaufbahneempfehlung gefunden (Ditton et al. 2005; Kristen 2006; Tiedemann und Billmann-Mahecha 2007; Wagner et al. 2009; Relikowski et al. 2010; Schneider 2011; Dumont et al. 2013). In der IGLU-Studie von 2001 (Bos et al. 2004) zeigten sich negative Effekte des Migrationshintergrunds, die jedoch in der IGLU-Erhebung von 2006 nicht mehr zu finden waren und sich sogar in positive Effekte verwandelten (Arnold et al. 2007). Auch Lehmann et al. (1997) und Gresch (2012) kamen zu dem Ergebnis, dass Kinder mit Migrationshintergrund eine größere Chance haben, eine Empfehlung für eine höhere Schulform zu bekommen, als vergleichbare Kinder ohne Migrationshintergrund. Die Analysen von Gresch (2012) weisen jedoch auch darauf hin, dass dies nach Generation und ethnischer Herkunft deutlich variiert. Noch häufiger lassen sich solche „positiven sekundären Herkunftseffekte“ für den Einfluss des Migrationshintergrunds auf den tatsächlichen Übergang finden. Relikowski et al. (2010) kam auf der Basis von Daten der BIKS-Studie zu dem Ergebnis, dass Kinder mit Migrationshintergrund höhere Übergangschancen auf das Gymnasium haben als vergleichbare Kinder, deren Eltern in Deutschland geboren wurden. Gleiches berichteten auch Dumont et al. (2013) anhand von Daten der *ELEMENT-Studie* und der *BERLIN-Studie*. Insbesondere für Schülerinnen und Schüler türkischer Abstammung findet sich dieses Muster, wie in der ÜBERGANG-Studie (Gresch und Becker 2010) und der Studie *Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien* (Kristen und Dollmann 2009; Dollmann 2010) gezeigt werden konnte. Diese Befunde werden auf die hohen Bildungsaspirationen von Familien mit Migrationshintergrund zurückgeführt (Ditton et al. 2005; Dollmann 2010).

Der Einfluss des Kontexts. Neben den individuellen Determinanten des Übergangsprozesses wurde in jüngerer Zeit auch vermehrt untersucht, inwiefern der unmittelbare Kontext der Klasse bzw. Schule und der institutionelle Kontext den Übergang mitbestimmen. Hinsichtlich des Klassenkontexts konnte wiederholt gezeigt werden, dass die Zusammensetzung der Klasse einen Einfluss auf die Übergangsempfehlung hat: Schülerinnen und Schüler haben in leistungsstarken Klassen eine geringere Chance auf eine Gymnasialempfehlung als Schülerinnen und Schüler mit gleichen Leistungen, die eine Klasse mit geringerem Leistungsniveau besuchen (Tiedemann und Billmann-Mahecha 2007; Trautwein und Baeriswyl 2007; Gröhlich und Guill 2009; Milek et al. 2009; Schulze et al. 2009). Auch die soziale Zusammensetzung der Klasse scheint im Zusammenhang mit

den Schullaufbahneempfehlungen zu stehen, wenngleich hierzu unterschiedliche Befunde vorliegen. Während Tiedemann und Billmann-Mahecha (2007) eine erhöhte Chance für eine Gymnasialempfehlung in Klassen mit weniger bildungsorientierter Elternschaft berichten, fanden Wagner et al. (2009) keinerlei Zusammenhang des mittleren kulturellen Besitzes der Elternschaft einer Klasse mit der Übergangsempfehlung. Die Mehrzahl der Untersuchungen kommt jedoch zu dem Ergebnis, dass die Wahrscheinlichkeit auf eine Gymnasialempfehlung umso höher ist, je größer der durchschnittliche Sozialstatus einer Klasse (Gröhlich und Guill 2009; Neumann et al. 2010) oder Schule (Schulze et al. 2009). Neben solchen Referenzgruppeneffekten gibt es darüber hinaus Hinweise darauf, dass Schullaufbahneempfehlungen von den Leistungsstandards einzelner Grundschulen und einzelner Grundschullehrkräfte abhängen (Maier 2007).

Nicht nur der unmittelbare Kontext der Klasse bzw. Schule von Schülerinnen und Schülern beeinflusst den Übergangsprozess, auch der institutionelle Kontext muss bei der Untersuchung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I berücksichtigt werden. So unterscheiden sich die Bundesländer systematisch hinsichtlich der folgenden vier Bereiche: 1) Regelungen bezüglich der Kommunikationsstruktur zwischen Eltern und Schule, 2) Kriterien zur Erstellung von Übergangsempfehlungen, 3) Regelungen hinsichtlich der Bindungskraft von Übergangsempfehlungen, 4) der Schulstruktur der Sekundarstufe I (Füssel et al. 2010; siehe auch Dietze 2011). Insbesondere die Frage nach der Verbindlichkeit der Empfehlungen ist in den vergangenen Jahren Gegenstand empirischer Untersuchungen gewesen. Obwohl konstatiert werden muss, dass Schülerinnen und Schüler in Bundesländern mit bindender Übergangsempfehlung insgesamt, das heißt unabhängig von ihrer Empfehlung und ihrem sozialen Hintergrund, geringere Chancen haben, auf ein Gymnasium zu wechseln (Gresch et al. 2010), ist der Einfluss der familiären Herkunft auf das Übergangsverhalten in diesen Bundesländern geringer, wie an verschiedener Stelle gezeigt werden konnte (Kleine 2009; Gresch et al. 2010; Neugebauer 2010; Kleine et al. 2010; Dollmann 2011). In anderen Worten: „mehr elterliche Entscheidungsfreiheit führt anscheinend zu sozial selektiveren Bildungsentscheidungen“ (Neugebauer 2010). Das heißt, in Bundesländern, in denen Eltern sich nicht an die Schullaufbahneempfehlung der Lehrkraft halten müssen, können sie ihr Kind auf die Schulform schicken, die ihren Bildungsaspirationen entspricht. Dadurch werden beispielsweise mehr Kinder aus sozial stärkeren Familien trotz nicht vorhandener Gymnasialempfehlung an einem Gymnasium angemeldet. Demnach wirkt hier die Verbindlichkeit der Empfehlung als eine zentrale institutionelle Rahmenbedingung des Übergangs als moderierender Faktor auf den weiter oben dargestellten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Übergangsverhalten.

4 Die relative Bedeutung primärer und sekundärer Herkunftseffekte

Wie in den vorangehenden Abschnitten gezeigt wurde, stellen die in Deutschland zu beobachtenden sozialen Disparitäten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I das Ergebnis eines Zusammenwirkens von primären und sekundären Herkunftseffekten dar. In jüngerer Zeit lässt sich ein neuer Strang empirischer Studien verzeichnen, der sich mit der Quantifizierung der relativen Bedeutung von primären und sekundären

Herkunftseffekten beschäftigt und darüber hinaus der hypothetischen Frage nachgeht, welche Auswirkungen das Ausschalten oder Verringern von primären und sekundären Herkunftseffekten auf die Besuchsquoten der verschiedenen Schulformen hätte (Müller-Benedict 2007, 2008; Stocké 2008; Becker 2009; Maaz und Nagy 2009; Maaz et al. 2010; Neugebauer 2010; Becker und Schubert 2011).

Hinsichtlich der Quantifizierung von primären und sekundären Herkunftseffekten kommen Maaz und Nagy (2009) sowie Neugebauer (2010) auf der Basis national repräsentativer Datensätze zu dem Ergebnis, dass sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I größer ausfallen als primäre Herkunftseffekte. Dabei verwendeten Maaz und Nagy (2009) die Daten der ÜBERGANG-Studie und spezifizierten die Herkunftseffekte auf der Grundlage pfadanalytischer Verfahren. Die Analysen von Neugebauer (2010) wurden mittels Daten des DJI-Kinderpanels durchgeführt und fußen auf der international verbreiteten Methode zur Quantifizierung von primären und sekundären Herkunftseffekten nach Erikson et al. (2005; vgl. auch Buis 2008 für die Umsetzung in STATA). Trotz unterschiedlicher Berechnungsstrategien und Datensätze ergaben sich in beiden Studien identische prozentuale Abschätzungen: Während sekundäre Herkunftseffekte 59% der sozialen Ungleichheit beim Übergang verantworteten, lag der Anteil der primären Herkunftseffekte bei 41%. Die Analysen von Maaz und Nagy (2009) mit Daten der ÜBERGANG-Studie erlauben darüber hinaus eine differenzierte Betrachtung der relativen Bedeutung der verschiedenen sekundären Herkunftseffekte. Die Autoren kamen zu dem Ergebnis, dass bei der Leistungsbewertung, das heißt der Vergabe der Noten durch die Lehrkraft, der primäre Effekt größer war als der sekundäre Effekt. Bei der Vergabe der Schullaufbahnpfehlungen waren die beiden Effekte gleich groß. Betrachtet man hingegen das tatsächliche Übergangsverhalten, war der sekundäre Effekt größer als der primäre. Auch Stocké (2008) hat auf der Basis von Daten des in Rheinland-Pfalz durchgeführten Mannheimer Bildungspanels eine Abschätzung der relativen Bedeutung primärer und sekundärer Herkunftseffekte beim Übergang in die Sekundarstufe I vorgenommen. Indem er Anteile der Varianzaufklärung in Modellen mit und ohne Kontrolle von Leistungsindikatoren der Schülerinnen und Schüler miteinander verglich, kam er zu dem Ergebnis, dass „sich 61,5% der Herkunftsunterschiede in den Sekundarschulwahlen auf Statusunterschiede in den Schulnoten und damit auf primäre Effekte zurückführen“ (S. 5532) ließen. Dieser Befund steht auf den ersten Blick im Widerspruch zu den Ergebnissen von Maaz und Nagy (2009) sowie Neugebauer (2010). Betrachtet man hingegen die Modelle von Stocké (2008), in denen anstelle der Schulnoten die Testergebnisse der Schülerinnen und Schüler kontrolliert wurden, liegt der Anteil primärer Herkunftseffekte lediglich bei 32,2%. Ein ähnlicher Unterschied zwischen Modellen, in denen für die Testleistungen kontrolliert wird, und Modellen, die für die Schulnoten kontrollieren, lässt sich auch für die Ergebnisse von Ditton (2010) feststellen. So kam er mittels Daten der Studie KOALA-S auf der Basis einer vergleichbaren Methode wie Neugebauer (2010) für Bayern bei der Verwendung von Testleistungen zu dem Ergebnis, dass primäre und sekundäre Effekte beim Übergangsverhalten ungefähr gleich groß ausfielen. Wurden hingegen die Schulnoten als Leistungsindikatoren verwendet, fiel die Abschätzung der primären Effekte deutlich größer aus. Für Sachsen zeigte sich ein ähnliches Bild: Während hier bei Verwendung von Testleistungen die sekundären Herkunftseffekte größer ausfielen als die primären, waren sie bei Verwendung von

Schulnoten ungefähr gleich groß. Bezüglich der Übergangsempfehlungen der Lehrkräfte fielen bei Kontrolle der Testleistungen die primären und sekundären Herkunftseffekte in Sachsen ungefähr gleich groß aus, in Bayern waren die primären Effekte von größerer Bedeutung.

Neben Studien zur Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte wurden in den letzten Jahren auch verschiedene Studien zu der Frage, ob sich primäre und sekundäre Herkunftseffekte neutralisieren lassen, veröffentlicht. In den entsprechenden Studien wurde untersucht, wie sich die Kompensation von primären und sekundären Herkunftseffekten auf die Gymnasialbeteiligung in der Sekundarstufe I auswirken würde. Nach einem von Boudon vorgeschlagenen Verfahren entspricht die Elimination des primären Herkunftseffekts einer hypothetischen Situation, in der für die Arbeiterklasse die gleiche Leistungsverteilung angenommen wird wie für die Dienstleistungsklasse, bei Beibehalten des sekundären Herkunftseffekts. Demgegenüber entspricht einer Elimination des sekundären Herkunftseffekts eine hypothetische Situation, in der die klassenspezifischen Leistungsverteilungen erhalten bleiben und die leistungsbedingten Übergangsquoten der Arbeiterklasse denen der Dienstleistungsklasse angeglichen werden. Müller-Benedict (2007) legte als einer der ersten eine Analyse zur Neutralisation von primären und sekundären Herkunftseffekten vor. Auf der Basis der PISA-2000-Daten kam er zu dem Ergebnis, dass sich der Anteil von Kindern, die nach der Grundschule auf das Gymnasium wechseln, beim Ausschalten von primären Herkunftseffekten von 30,3 % um 11,3 Prozentpunkte auf 41,6 % erhöhen ließe. Bei Neutralisation von sekundären Herkunftseffekten würde der Anteil hingegen um 24,3 Prozentpunkte auf 54,6 % ansteigen. Aufgrund differenzieller Leistungsentwicklungen in den verschiedenen Schulformen als auch der Mobilitätsprozesse in der Sekundarstufe I sind PISA-Daten jedoch nur bedingt für die Analyse der Fragestellung geeignet. Kritisch ist darüber hinaus das verwendete Analyseverfahren zu sehen sowie die Tatsache, dass der Zugewinn des Gymnasialanteils bei der Ausschaltung von sekundären Herkunftseffekten vor allem durch Schülerinnen und Schüler aus unteren sozialen Schichten mit schwächeren Leistungen zustande käme (für eine ausführliche Diskussion der methodischen Probleme der Analysen von Müller-Benedict 2007 siehe Ditton 2010). Ditton (2010) kam im Rahmen der weiter oben bereits genannten Analysen für Bayern zu dem Ergebnis, dass die Gymnasialquote der unteren Statusgruppe von 17,4 auf 45,6 % ansteigen würde, wenn der primäre Herkunftseffekt (gemessen über die Testleistungen) ausgeschaltet werden könnte, wobei die Neutralisation des sekundären Herkunftseffekts einen Anstieg auf 45,2 % bewirken würde. Für Sachsen würde die Ausschaltung des sekundären Herkunftseffekts zu größeren Gymnasialquoten der unteren Statusgruppe führen (von 9 auf 47,1 % im Gegensatz zu 26,4 % bei der Neutralisation des primären Effekts). Auf der Basis von Daten der 5. Jahrgangsstufe des Konstanzer Panels *Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien* berichtete Becker (2009) von einer Steigerung der Gymnasialbeteiligung um 15 Prozentpunkte bei Neutralisation des primären Herkunftseffekts und von einer Steigerung um 25 Prozentpunkte bei Neutralisation des sekundären Herkunftseffekts. Auch in der national repräsentativen ÜBERGANG-Studie führte die Elimination des sekundären Herkunftseffekts zu einer größeren Steigerung der Gymnasialquote (ca. 19 Prozentpunkte) als die Elimination des primären Herkunftseffekts (ca. 13 Prozentpunkte) (Maaz et al. 2010; Maaz et al. 2011). Gleichzeitig konnten die Autoren zeigen, dass der größtmögliche Anstieg der Gymnasialquote bei

einer simultanen Verringerung der primären und sekundären Effekte zu erzielen ist. Wie bereits weiter oben angemerkt, wird bei der Simulation der Neutralisierung von primären und sekundären Herkunftseffekten deutlich, dass damit auch unerwünschte Nebeneffekte verbunden sein können. Zum einen würden bei einer alleinigen Elimination des primären Herkunftseffekts mehr Schülerinnen und Schüler als bisher trotz guter Schulleistungen nicht das Gymnasium besuchen. Zum anderen würde bei der alleinigen Elimination des sekundären Herkunftseffekts des Übergangsverhaltens der Anteil von Kindern steigen, die trotz eigentlich zu geringer Leistungen auf das Gymnasium wechseln.

Unabhängig von solchen Nebeneffekten, die die hypothetische Ausschaltung von primären bzw. sekundären Herkunftseffekten mit sich bringen würde, wird anhand der berichteten Analysen deutlich, dass je nach Stichprobe, Analyseverfahren und verwendeten Indikatoren der Leistungs- und Herkunftsindikatoren – insbesondere der nicht leicht zu beantwortenden Frage, ob Testleistungen oder Schulnoten als Leistungsindikatoren herangezogen werden sollten – unterschiedliche Abschätzungen der relativen Bedeutung von primären und sekundären Herkunftseffekten resultieren. Darüber hinaus muss bedacht werden, dass primäre und sekundäre Effekte nicht unabhängig voneinander operieren, sondern in wechselseitiger Beziehung zueinander stehen (z. B. sind die Bildungsaspirationen von Eltern, die zu einem starken Anteil die sekundären Herkunftseffekte erklären können, nicht nur durch die soziale Herkunft, sondern auch durch die Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern determiniert). Schließlich weist Ditton (2010) zu Recht darauf hin, dass bei den Analysen zur Bestimmung von relativen Effektanteilen nicht aus dem Auge verloren werden sollte, wie groß die Herkunftseffekte insgesamt sind. Dennoch liefert eine differenzierte Betrachtung der primären und sekundären Herkunftseffekte wertvolle Informationen bezüglich der verschiedenen Mechanismen, die zu sozialen Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I führen. Neben dem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn ist dies auch unmittelbar relevant für Politik und Praxis, da je nachdem welche Prozesse den sozialen Ungleichheiten zugrunde liegen, unterschiedliche Maßnahmen zur Verringerung der Ungleichheiten ergriffen werden müssen.

5 Interventions- und Fördermöglichkeiten zur Verringerung primärer und sekundärer Herkunftseffekte

Die im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Studien machen deutlich, dass sich eine Entkoppelung von familiärer Herkunft und Bildungsbeteiligung an den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I nicht durch die ausschließliche Fokussierung auf primäre oder sekundäre Effekte erreichen lässt, sondern beide Herkunftseffekte gleichzeitig verringert werden müssen. Im Folgenden sollen daher Interventions- und Fördermöglichkeiten aufgezeigt werden, wie die primären und sekundären Herkunftseffekte beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I reduziert werden könnten.

Der Verringerung primärer Herkunftseffekte kommt nicht nur beim Übergangsprozess eine Schlüsselrolle zu, die Verbesserung der schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus sozial schwachen Familien stellt eine zentrale Aufgabe aller bildungspolitischer und bildungspraktischer Bemühungen dar. Da die meisten Unterschiede in

kognitiven, motivationalen und sozialen Fähigkeiten von Kindern bereits zu Beginn der Grundschule existieren, können sie auf unterschiedliche Lerngelegenheiten im Elternhaus zurückgeführt werden (Heckman 2008). So sind sozial schwache und bildungsferne Familien häufig nicht in der Lage, ihren Kinder eine kognitiv stimulierende Lernumgebung bereitzustellen (siehe z. B. Yeung et al. 2002; Raviv et al. 2004; Cooper et al. 2010). Demnach muss den betreffenden Kindern die Möglichkeit gegeben werden, die Lernerfahrungen außerhalb des Elternhauses in staatlich organisierten Institutionen wie Kindertagesstätten, Kindergärten und Vorschulen im Rahmen von gezielten Förderungen zu machen bzw. nachzuholen. Dabei ist davon auszugehen, dass die Fördermaßnahmen umso erfolgreicher sind, je früher sie beginnen. Neben der Bereitstellung von finanziellen Ressourcen für die frühkindliche Bildung ist hier jedoch auch die Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen notwendig, damit eine qualitativ hochwertige Betreuung und Förderung gewährleistet werden kann. Einen besonderen Fokus sollte dabei die Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund darstellen.

Hinsichtlich der Verringerung der sekundären Herkunftseffekte lassen sich verschiedene Interventionsmaßnahmen skizzieren. Zum einen ist hier die verstärkte Berücksichtigung von standardisierten Leistungstests bei der Erstellung von Noten als auch der Schullaufbahnpfehlungen durch die Lehrkräfte zu nennen, um die Qualität diagnostischer Entscheidungen zu erhöhen und sekundäre Herkunftseffekte der Leistungsbeurteilung und der Schullaufbahnpfehlungen zu verringern. Diesbezüglich konnte die Arbeitsgruppe um Baeriswyl sowohl zeigen, dass standardisierte Leistungstests in der Tat zu einer genaueren Prognose von Schulerfolg in der Sekundarstufe I beitragen (Baeriswyl et al. 2009), als auch, dass das Übergangsmodell im Schweizer Kanton Freiburg, welches standardisierte Leistungstests verstärkt berücksichtigt, die Effekte der familiären Herkunft relativ gering hält (Baeriswyl et al. 2006). Problematisch mag bei einer Konzentration auf standardisierte Leistungsdaten jedoch sein, dass motivationale Faktoren, die für die schulische Entwicklung von Bedeutung sind, unberücksichtigt bleiben. Darüber hinaus würden Schülerinnen und Schüler, die einen wenig anspruchsvollen Unterricht in der Grundschule erfahren, möglicherweise die angesetzten Leistungshürden des Tests nicht erreichen. Schließlich muss bedacht werden, dass zentrale Abschlusstests am Ende der Grundschulzeit auch zu einem erhöhten Druck für Kinder, insbesondere von Eltern mit hohen Bildungsaspirationen, führen können. Daher wäre es auch denkbar, die bereits in der 3. Jahrgangsstufe stattfindenden Vergleichsarbeiten auf die 4. Jahrgangsstufe auszuweiten und diese mit der Schullaufbahnpfehlung zu verzahnen. Eine Studie aus den Niederlanden zeigt, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und den Empfehlungen an Schulen, die freiwillig an standardisierten Testverfahren teilnehmen, geringer ausfällt als an Schulen, die von dieser Möglichkeit nicht Gebrauch machen (Luyten und Bosker 2004). Allerdings handelt es sich bei den Vergleichsarbeiten bewusst um einen *Low-Stake-Test*, und die Entwicklung zu einem *High-Stake-Test* wäre wieder mit neuen Problemen, wie beispielsweise dem Phänomen *teaching to the test*, verbunden.

Eine Möglichkeit zur Reduzierung sekundärer Herkunftseffekte des Übergangsverhaltens wäre unter Umständen das Einführen einer verbindlichen Schullaufbahnpfehlung in allen Bundesländern. Wie im vorherigen Abschnitt deutlich wurde, fällt in Bundesländern mit verbindlicher Empfehlung der Einfluss der familiären Herkunft niedriger aus. Dies würde den schichtspezifischen Aspirationen von Eltern entgegenwirken und

das tatsächliche Übergangsverhalten stärker an den Leistungen der Schülerinnen und Schüler ausrichten (Dollmann 2011). Dabei muss jedoch bedacht werden, dass sekundäre Herkunftseffekte der Schulnoten und der Übergangsempfehlungen davon unberührt bleiben und „weitertransportiert“ werden würden. Schließlich sei darauf hingewiesen, dass eine bindende Schulformempfehlung aus der Perspektive der Betroffenen durchaus als ungerecht betrachtet werden kann. Eine mögliche Alternative wäre eine verbesserte und institutionalisierte Form der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern über den anstehenden Übergang. Da Eltern mit hohen Bildungsaspirationen ohnehin vermehrt den Kontakt mit Lehrkräften aufsuchen (Pohlmann-Rother 2010), würde dies auch für Eltern aus sozial niedrigeren Schichten eine Gelegenheit darstellen, mit den Lehrkräften ihres Kindes in einen Dialog über die Übergangentscheidung zu treten. Dies kann insbesondere vor dem Hintergrund mangelnden Wissens von bildungsfernen Familien über Interventionsmöglichkeiten im Übergangsverfahren und Anforderungen der verschiedenen Schulformen von großer Bedeutung sein (Wiedenhorn 2011). In der Tat gibt es Hinweise darauf, dass durch einen vermehrten Austausch zwischen Lehrkräften und Eltern der Einfluss der familiären Herkunft abgeschwächt werden kann (Baeriswyl et al. 2006). Nicht ausgeschlossen werden kann jedoch, dass vor allem Eltern aus sozial höheren Schichten einen institutionalisierten Kontakt mit der Lehrkraft nutzen, um mehr Einfluss auf die Übergangsempfehlung zu nehmen, was wiederum einen größeren Einfluss der Herkunft nach sich ziehen könnte.

Schließlich kann man die Zuweisung von Schülerinnen und Schülern auf verschiedene Schulformen selbst infrage stellen, da erst die Existenz von unterschiedlichen Leistungsgruppen sekundäre Herkunftseffekte hervorbringt. In der Tat wird die Schulstrukturfrage, die seit den 1970er-Jahren aus der deutschen Debatte nicht wegzudenken ist, zurzeit wieder verstärkt diskutiert. Ausgelöst wurde die aktuelle Diskussion nicht nur durch die hier dargestellten Befunde zum Einfluss der familiären Herkunft beim Übergang in die Sekundarstufe I, sondern auch durch die Beobachtung von sogenannten „Schereneffekten“, das heißt Unterschieden in den Leistungszuwächsen zwischen Schulformen (Becker et al. 2006; Pfost et al. 2010). In diesem Zusammenhang sind insbesondere Hauptschulen als sogenannte „Problem-“ oder „Brennpunktschulen“ verstärkt in die Kritik geraten (Trautwein et al. 2007). Vor diesem Hintergrund sind derzeit in vielen Bundesländern strukturelle Veränderungen der nichtgymnasialen Schulformen zu beobachten. Während das Gymnasium als Schulform nicht ernsthaft infrage gestellt wird, wurden in den letzten Jahren in vielen Bundesländern Haupt- und Realschulen zu einer neuen Schulform zusammengelegt, die zur mittleren Reife und zum Teil auch zum Abitur führt (Neumann et al. 2013). Neben demografischen Aspekten ist mit solchen Reformen der Schulstruktur die Hoffnung verbunden, dass Schülerinnen und Schüler der nichtgymnasialen Schulformen vergleichbare schulische Entwicklungsbedingungen erfahren. Auch die derzeit an vielen Stellen zu beobachtenden Bestrebungen zu einer Gemeinschaftsschule (Wiechmann 2009) lassen sich als Versuch verstehen, soziale Ungleichheiten zwischen den Schulformen zu reduzieren. Insgesamt gibt es neben dem Gymnasium mittlerweile in allen Bundesländern integrierte nichtgymnasiale Schulformen sowie Gesamt- oder Gemeinschaftsschulen, während das klassische dreigliedrige Schulsystem in keinem Bundesland mehr existiert (siehe Übersicht in Neumann et al. 2013). In ähnlicher Weise gibt es Bemühungen, die Bildungsabschlüsse von den besuchten Schulformen zu entkoppeln und eine

erhöhte Durchlässigkeit zwischen den Schulformen herzustellen, um langfristige Folgen sekundärer Herkunftseffekte zu verringern. Auch wenn diese Entwicklungen hinsichtlich der Schulstruktur mit dem Ziel der Verringerung oder Kompensation von sekundären Herkunftseffekten begrüßenswert sind, darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass „mit einer bloßen Systemveränderung noch keine pädagogische Wende in den Schulen und Klassenzimmern eingeleitet ist“ (Bos et al. 2004, S. 225). Demnach sollten die bildungspolitischen Anstrengungen in gleichem Maße den Unterricht im Fokus haben, damit eine optimale Entfaltung der Leistungsfähigkeit aller Schülerinnen und Schüler unabhängig ihrer Herkunft möglich ist.

Literatur

- Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P., & Stubbe, T. C. (2007). Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 271–297). Münster: Waxmann.
- Baeriswyl, F., Wandeler, C., Trautwein, U., & Oswald, K. (2006). Leistungstest, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung der Eltern: Reduziert das Deutschfreiburger Übergangsmo- dell die Effekte des sozialen Hintergrunds bei Übergangsentscheidungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 373–392.
- Baeriswyl, F., Trautwein, U., Wandeler, C., & Lüdtke, O. (2009). Wie gut prognostizieren subjektive Lehrerempfehlungen und schulische Testleistungen beim Übertritt die Mathematik- und Deutschleistung in der Sekundarstufe I? In J. Baumert, K. Maaz, & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12) (S. 352–372). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske+Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 95–188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Maaz, K., Gresch, K., McElvany, N., Anders, Y., Jonkmann, K., Neumann, M., & Watermann, R. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Zusammenfassung der zentralen Befunde. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch, & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 5–21). Bonn: BMBF.
- Becker, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Leistungszuwachs in Mathematik: Evidenz für einen Schereneffekt im mehrgliedrigen Schulsystem. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(4), 233–242.
- Becker, R. (2000a). Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(3), 447–479.
- Becker, R. (2000b). Klassenlage und Bildungsentscheidungen: Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(3), 450–474.
- Becker, R. (2003). Educational expansion and persistent inequalities of education. *European Sociological Review*, 19(1), 1–24.

- Becker, R. (2009). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 85–129). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., & Lauterbach, W. (2008). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 9–41). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., & Schubert, F. (2011). Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung: Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (S. 161–194). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bellenberg, G., & Klemm, K. (1998). Von der Einschulung bis zum Abitur: Zur Rekonstruktion von Schullaufbahnen in Nordrhein-Westfalen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(4), 577–596.
- Billmann-Mahecha, E., & Tiedemann, J. (2006). Übergangsempfehlung als kritisches Lebensereignis: Migration, Übergangsempfehlung und Fähigkeitsselbstkonzept. In A. Schröder-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung: Migration – Schulleistung – Emotionalität* (S. 193–207). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bornstein, M. H., & Bradley, R. H. (Hrsg.). (2010). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah: Erlbaum.
- 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 W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin, & G. Walther (Hrsg.), *Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 191–228). Münster: Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderband 2) (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.
- Buis, M. L. (2008). LDECOMP: Stata module decomposing effects in logistic regression into direct and indirect effects. *The Stata Journal*, 9, 1–16.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Cooper, C. E., Crosnoe, R., Suizzo, M., & Pituch, K. A. (2010). Poverty, race, and parental involvement during the transition to elementary school. *Journal of Family Issues*, 31(7), 859–883.
- Dietze, T. (2011). *Zum Übergang auf weiterführende Schulen: Auswertung schulstatistischer Daten aus 10 Bundesländern*. Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.
- Ditton, H. (2007). *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen*. Münster: Waxmann.
- Ditton, H. (2010). Schullaufbahnen und soziale Herkunft – eine Frage von Leistung oder Diskriminierung? In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig, & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie* (S. 79–99). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Ditton, H., & Krüsken, J. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 348–372.

- Ditton, H., & Krüskens, J. (2009). Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem: Entwicklungsverläufe von Laufbahneempfehlungen und Bildungsaspirationen in der Grundschulzeit. In J. Baumert, K. Maaz, & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12) (S. 70–102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H., Krüskens, J., & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(2), 285–304.
- Dollmann, J. (2010). *Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang: Primäre und sekundäre Herkunftseffekte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dollmann, J. (2011). Verbindliche und unverbindliche Grundschulempfehlungen und soziale Ungleichheiten am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 63(4), 595–621.
- Dubowy, M., Ebert, S., Maurice, J. von, & Weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40, 124–134.
- Dumont, H., Neumann, M., Becker, M., Maaz, K., & Baumert, J. (2013). Der Übergangsprozess von der Grundschule in die Sekundarstufe I vor und nach der Schulstrukturreform in Berlin: Die Rolle primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker, & H. Dumont (Hrsg.), *Die Berliner Schulstrukturreform: Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen* (S. 133–207). Münster: Waxmann.
- Ehmke, T., & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider, & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 231–253). Münster: Waxmann.
- Engel, U., & Hurrelmann, K. (1987). Bildungschancen und soziale Ungleichheit. In S. Müller-Rolli (Hrsg.), *Das Bildungswesen der Zukunft* (S. 77–97). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Hrsg.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (S. 1–63). Boulder: Westview Press.
- Erikson, R., & Rudolphi, F. (2010). Change in social selection to upper secondary school: Primary and secondary effects in Sweden. *European Sociological Review*, 26(3), 291–305.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., Jackson, M., Yaish, M., & Cox, D. R. (2005). On class differentials in educational attainment. *The National Academy of Sciences of the USA*, 102(27), 9730–9733.
- Fulgini, A., & Stevenson, H. W. (1997). Home environment and school learning. In L. J. Saha (Hrsg.), *International encyclopedia of sociology of education* (Bd. 4, S. 630–635). Oxford: Pergamon.
- Füssel, H.-P., Gresch, C., Baumert, J., & Maaz, K. (2010). Der institutionelle Kontext von Übergangsentscheidungen: Rechtliche Regelungen und die Schulformwahl am Ende der Grundschulzeit. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch, & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 87–106). Bonn: BMBF.
- Gresch, C. (2012). *Der Übergang in die Sekundarstufe I: Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer.
- Gresch, C., & Becker, M. (2010). Sozial- und leistungsbedingte Disparitäten im Übergangsverhalten bei türkischstämmigen Kindern und Kindern aus (Spät-)Aussiedlerfamilien. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch, & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 181–200). Bonn: BMBF.

- Gresch, C., Baumert, J., & Maaz, K. (2010). Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch, & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 201–227). Bonn: BMBF.
- Gröhlich, C., & Guill, K. (2009). Wie stabil sind Bezugsgruppeneffekte der Grundschulempfehlungen für die Schulformzugehörigkeit in der Sekundarstufe? *Journal for Educational Research Online*, 1(1), 154–171.
- Harazd, B., & Ophuyzen, S. (2008). Was bedingt die Wahl eines nicht empfohlenen höheren Bildungsgangs? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(4), 626–647.
- Harazd, B., & Schürer, S. (2006). Veränderung der Schulfreude von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In A. Schröder-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung: Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 208–222). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hattie, J. A. C. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 449–481.
- Heckman, J. J. (2008). Schools, skills, and synapses. *Economic Inquiry*, 46(3), 289–324.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Brademann, S., & Ziem, C. (2007). Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die Sekundarstufe: Erste Ergebnisse eines qualitativen Längsschnitts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 477–490.
- Keller, S., & Zavalloni, M. (1964). Ambition and social class: A respecification. *Social Forces*, 43, 58–70.
- Kleine, L. (2009). Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In J. Baumert, K. Maaz, & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12) (S. 103–125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kleine, L., Birnbaum, N., Zielonka, M., Doll, J., & Blossfeld, H.-P. (2010). Auswirkungen institutioneller Rahmenbedingungen auf das Bildungsstreben der Eltern und die Bedeutung der Lehrerempfehlung. *Journal for Educational Research Online*, 2(1), 72–93.
- Kristen, C. (2006). Ethnische Diskriminierung in der Grundschule: Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(1), 79–97.
- Kristen, C., & Dollmann, J. (2009). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In J. Baumert, K. Maaz, & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12) (S. 205–229). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kurz, K., & Paulus, W. (2008). Übergänge im Grundschulalter: Die Formation elterlicher Bildungsaspirationen. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006* (S. 5489–5503). Frankfurt a. M.: Campus.
- Lehmann, R., Peek, R., & Gänsfuß, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen: Bericht über die Untersuchung im September 1996*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.
- Lohmann, H., & Groh-Samberg, O. (2010). Akzeptanz von Grundschulempfehlungen und Auswirkungen auf den weiteren Bildungsverlauf. *Zeitschrift für Soziologie*, 39(6), 470–492.
- Luyten, H., & Bosker, R. J. (2004). Hoe meritocratisch zijn schooladviezen? [How meritocratic are the primary recommendations for secondary education?]. *Pedagogische Studien*, 81(2), 89–103.
- Maaz, K., & Nagy, G. (2009). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In J. Baumert, K. Maaz, & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12) (S. 153–182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N., & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem: Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 299–327.
- Maaz, K., Baumert, J., & Trautwein, U. (2009). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit. In J. Baumert, K. Maaz, & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12) (S. 11–46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, K., Schroeder, S., & Gresch, C. (2010). Primäre und sekundäre soziale Herkunftseffekte beim Übergang in die Sekundarstufe I: Neutralisation sozialer Herkunftseffekte und Konsequenzen auf das Übergangsverhalten. In W. Bos, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung: Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 285–310). Münster: Waxmann.
- Maaz, K., Baeriswyl, F., & Trautwein, U. (2011). *Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule*. Berlin: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Maier, U. (2007). Systematische Lehrereffekte bei Übergangsquoten auf weiterführende Schulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(2), 271–284.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185–204.
- Merkens, H., & Wessel, A. (2002). *Zur Genese von Bildungsentscheidungen: Eine empirische Studie in Berlin und Brandenburg*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Merkens, H., Wessel, A., Dohle, K., & Classen, G. (1997). Einflüsse des Elternhauses auf die Schulpflichtwahl der Kinder in Berlin und Brandenburg. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 37*, 255–276.
- Milek, A., Lüdtke, O., Trautwein, U., Maaz, K., & Stubbe, T. C. (2009). Wie konsistent sind Referenzgruppeneffekte bei der Vergabe von Schulformempfehlungen? Bundeslandspezifische Analysen mit Daten der IGLU-Studie. In J. Baumert, K. Maaz, & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12) (S. 282–301). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, W. (1975). *Familie, Schule und Beruf: Soziale Mobilität und Prozesse der Statuszuweisung in der Bundesrepublik*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller, W., & Mayer, K. U. (1976). *Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchungen über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus*. Stuttgart: Klett.
- Müller-Benedict, V. (2007). Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59(4), 615–639.
- Müller-Benedict, V. (2008). Strukturveränderung oder Fördermaßnahmen: Analyse einer unpopulären politischen Alternative mit Hilfe einer Simulationsstudie. *Die Deutsche Schule*, 100(4), 412–425.
- Neugebauer, M. (2010). Bildungsungleichheit auf Grundschulpflichtempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium: Eine Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Soziologie*, 39(3), 202–214.
- Neumann, J. von, & Morgenstern, O. (1944). *Theory of games and economic behavior*. Princeton: Princeton University Press.
- Neumann, M., Milek, A., Maaz, K., & Gresch, C. (2010). Zum Einfluss der Klassenzusammensetzung auf den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch, & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 229–251). Bonn: BMBF.
- Neumann, M., Maaz, K., & Becker, M. (2013). Die Abkehr von der traditionellen Dreigliedrigkeit im Sekundarschulsystem: Auf unterschiedlichen Wegen zum gleichen Ziel? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 61(3), 274–292.

- Nölle, I., Hösternann, T., Krolak-Schwerdt, S., & Gräsel, C. (2009). Relevante diagnostische Informationen bei der Übergangsempfehlung – die Perspektive der Lehrkräfte. *Unterrichtswissenschaft, 37*, 294–319.
- Paulick, I., Watermann, R., & Nückles, M. (2013). Achievement goals and school achievement: The transition to different school tracks in secondary school. *Contemporary Educational Psychology, 38*(1), 75–86.
- Paulus, W., & Blossfeld, H.-P. (2007). Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik, 53*(4), 491–508.
- Pfost, M., Karing, C., Lorenz, C., & Artelt, C. (2010). Schereneffekte im ein- und mehrgliedrigem Schulsystem: Differenzielle Entwicklung sprachlicher Kompetenzen am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 24*(3–4), 259–272.
- Pietsch, M. (2007). Schulformwahl in Hamburger Schülerfamilien und die Konsequenzen für die Sekundarstufe I. In W. Bos, C. Gröhlich, & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4- Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen* (S. 127–165). Münster: Waxmann.
- Pietsch, M., & Stubbe, T. C. (2007). Inequality in the transition from primary to secondary school: School choices and educational disparities in Germany. *European Educational Research Journal, 6*(4), 424–444.
- Pohlmann-Rother, S. (2010). Die Herausbildung der Übergangsempfehlung am Ende der Grundschulzeit. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 3*(2), 136–148.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J., & Schiefele, U. (Hrsg.). (2004). *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hamman, M., Klieme, E., & Pekrun, R. (Hrsg.). (2008). *PISA 2006 in Deutschland: Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Raviv, T., Kessenich, M., & Morrison, F. J. (2004). A mediational model of the association between socioeconomic status and three-year-old language abilities: The role of parenting factors. *Early Childhood Research Quarterly, 19*(4), 528–547.
- Relikowski, I., Schneider, T., & Blossfeld, H.-P. (2010). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund? In T. Beckers, K. W. Birkelbach, J. Hagenah, & U. Rosar (Hrsg.), *Komparative empirische Sozialforschung: Anwendungsfelder und aktuelle Methoden in BestPractice-Studien* (S. 143–167). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, T. (2008). Social inequality in educational participation in the German school system in a longitudinal perspective: Pathways into and out of the most prestigious school track. *European Sociological Review, 24*(4), 511–526.
- Schneider, T. (2011). Die Bedeutung der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes für Lehrerurteile am Beispiel der Grundschulempfehlung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14*(3), 371–396.
- Schulze, A., Wolter, F., & Unger, R. (2009). Bildungschancen von Grundschulern: Die Bedeutung des Klassen- und Schulkontextes am Übergang auf die Sekundarstufe I. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 61*(3), 411–435.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research, 75*(3), 417–453.
- Sirsch, U. (2003). The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development, 27*(5), 385–395.

- Stanat, P., Rauch, D., & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider, & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200–230). Münster: Waxmann.
- Stocké, V. (2007). Explaining educational decision and effects of families' social class position: An empirical test of the Breen-Goldthorpe Model of educational attainment. *European Sociological Review*, 23(4), 505–519.
- Stocké, V. (2008). Herkunftsstatus und Sekundarschulwahl: Die relative Bedeutung primärer und sekundärer Effekte. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel* (S. 5522–5533). Frankfurt a. M.: Campus.
- Stocké, V. (2009). Adaptivität oder Konformität? Die Bedeutung der Bezugsgruppe und der Leistungsrealität der Kinder für die Entwicklung elterlicher Bildungsaspirationen am Ende der Grundschulzeit. In J. Baumert, K. Maaz, & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12) (S. 257–281). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stubbe, T. C., & Bos, W. (2008). Schullaufbahnpflicht von Lehrkräften und Schullaufbahnentscheidungen von Eltern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. *Empirische Pädagogik*, 22(1), 49–63.
- Stubbe, T. C., Bos, W., & Euen, B. (2012). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos, & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 209–226). Münster: Waxmann.
- Tiedemann, J., & Billmann-Mahecha, E. (2007). Zum Einfluss von Migration und Schulklassenzugehörigkeit auf die Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 108–120.
- Trautwein, U., & Baeriswyl, F. (2007). Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind: Referenzgruppeneffekte bei Übertrittsentscheidungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(2), 119–133.
- Trautwein, U., & Neumann, M. (2008). Das Gymnasium. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer, & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 467–501). Reinbek: Rowohlt.
- Trautwein, U., Baumert, J., & Maaz, K. (2007). Hauptschulen=Problemschulen? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 28, 3–9.
- Wagner, W., Helmke, A., & Schrader, F.-W. (2009). Die Rekonstruktion der Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I und der Wahl des Bildungsgangs auf der Basis des Migrationstatus, der sozialen Herkunft, der Schulleistung und schulklassenspezifischer Merkmale. In J. Baumert, K. Maaz, & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12) (S. 183–204). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461–481.
- Wichmann, J. (2009). Gemeinschaftsschule – Ein neuer Begriff in der Bildungslandschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(3), 409–429.
- Wiedenhorn, T. (2011). *Die Bildungsentscheidung aus Schüler-, Eltern- und Lehrersicht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Yeung, W. J., Linver, M. R., & Brooks-Gunn, J. (2002). How money matters for young children's development: Parental investment and family processes. *Child Development*, 73(6), 1861–1879.